

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

TAILA CARVALHO EBIZERO

**CENAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO E DISPOSIÇÕES
SOCIAIS**

**GUARULHOS
2019**

TAILA CARVALHO EBIZERO

**CENAS DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO E DISPOSIÇÕES
SOCIAIS**

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação
Orientação: Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio

**GUARULHOS
2019**

CARVALHO-EBIZERO, Taila.

Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais / Taila Carvalho Ebizero. Guarulhos, 2019.

1 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

Orientação: Claudia Lemos Vóvio.

1. Prática docente. 2. Alfabetização. 3. Avaliação. 4. Território vulnerável. I. Claudia Lemos Vóvio. II. Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais.

Taila Carvalho Ebizero
Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Ciências
Universidade Federal de São Paulo
Área de concentração: Educação

Aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Profa. Dra. Tânia de Freitas Resende
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo - UNICID

Suplente: Profa. Dra. Claudia Barcelos de Moura Abreu
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e acima de tudo agradeço à Deus pelo sustento e força em todos os momentos.

Aos meus pais, Angela e Benerval, por compartilharam comigo desde muito cedo exemplos de força e me ensinarem a percorrer os caminhos para a concretização de sonhos. Pela base, para que eu pudesse prosseguir construindo novos caminhos e, sobretudo, pelo apoio incondicional nessa empreitada. Ao meu pai, especialmente, por tornar-se cada dia mais presente nas minhas escolhas e no aperfeiçoamento de quem sou.

Ao meu esposo, Felipe, pela compreensão e suporte às minhas escolhas. Pelo amor e parceria incondicionais ao longo dos anos e suporte nos momentos difíceis que surgiram e se avolumaram durante a realização deste trabalho. Pelas noites em claro e momentos tão desafiadores nos quais estive ao meu lado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio, por partilhar seus conhecimentos e experiência comigo desde a elaboração até a concretização dessa pesquisa. Pelas oportunidades de trabalho em pesquisas excepcionais, que me alavancaram pessoal e profissionalmente. Pela empatia, suporte e disponibilidade incondicionais nos momentos de crise, sobretudo, pela amizade construída nessa caminhada, desde a graduação.

À Profa. Dra. Tânia Resende e Maria da Graça Setton pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Vanda Mendes Ribeiro e Profa. Dra. Tânia Resende por aceitarem participar da banca de defesa deste mestrado. À Profa. Dra. Rosário Genta Lugli e à Profa. Dra. Claudia Barcelos pelo aceite ao convite como membros suplente da banca de Qualificação e Defesa, respectivamente.

Agradeço à escola-campo, à gestão e as professoras-participantes por possibilitarem a coleta de dados e pelo amplo e irrestrito aceite a esse trabalho.

Agradeço aos amigos que conquistei nessa jornada, os quais o suporte material e emocional foram fundamentais para que chegasse até aqui: Fernanda, sempre disponível e fonte de incentivo e inspiração para mim, Angélica, Claudia, Thiana, Maytê, Dodô, Estevão.

Aos meus irmãos, Thalita e Sherlisval, por compartilharem comigo momentos felizes e de desafios. Ao meu irmão e cunhada, por terem me dado uma sobrinha incrível, que nos momentos desafiadores trouxe luz e alegria à minha vida.

Aos meus cunhados, Edi e Jéssica, por serem tão parceiros nos momentos de diversão e nos maus momentos.

Aos doutores, Walter e Maria Eugenia, os quais a ajuda médica foi fundamental para que eu pudesse concluir a escrita desse trabalho.

Ao meu sogro (*in memória*) que estaria feliz por mais essa etapa concluída. A minha avó de coração, Maria Júlia, pela força e exemplo tão importantes para que eu encontrasse apoio nos momentos de crise.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de mestrado.

RESUMO

O tema dessa dissertação circunscreve-se às práticas docentes na alfabetização relativas à avaliação. Visa compreender como se constituem os critérios empregados por uma professora alfabetizadora para atribuir juízos sobre o desempenho de seus alunos, dando a conhecer os princípios geradores das disposições que se desvelam no modo como age, pensa, sente e crê, mobilizados num contexto específico, uma escola em território vulnerável. Tem como pressuposto que o professor e a escola podem fazer a diferença nos resultados desses alunos. Trata-se de um estudo qualitativo, no qual empregamos a observação participante das aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 3º ano do ciclo de alfabetização e dos Conselhos de Classe e a entrevista semiestruturada, em profundidade, nos moldes de Lahire (2001; 2002). As chaves interpretativas advêm dos estudos sobre interação na sala de aula. Constatamos que tanto os critérios de avaliação quanto as estratégias adotadas pela professora partem da distinção de sua turma entre os que sabem (aqueles que dominam o sistema de escrita alfabética, leem, compreendem e produzem textos) e aqueles que não sabem. Identificamos três disposições mobilizadas nas situações observadas: a disposição de afetividade, de intolerância e a de reprovação. Ademais, identificamos que a professora oferece um conjunto de *feedbacks* importantes para que os alunos se conscientizem e monitorem suas aprendizagens e seus comportamentos em sala de aula. Concluímos, a partir desses achados que a prática pedagógica e os critérios de avaliação docente carregam em si efeitos de disposições incorporadas pelo professor a partir de suas experiências pessoais, de escolarização e formação, demonstrando a necessidade de um olhar diferenciado para esse processo na criação de políticas públicas que visam a diminuição das desigualdades escolares, sobretudo nos cursos de formação docente.

Palavras-chaves: Prática docente; Alfabetização; Avaliação; Território vulnerável

RESUMÉN

El tema de esta tesis de maestría aborda las practicas docentes en la alfabetización relacionadas con la evaluación. Busca comprender como son constituidos los criterios utilizados por una profesora de alfabetización para asignar los juicios sobre el desempeño de sus estudiantes, dando a conocer los principios que generan las disposiciones que se desarrollan en la forma que actúan, piensan, sienten y creen, movilizados en un contexto específico, una escuela en territorio vulnerable. Se supone que el profesor y la escuela pueden hacer la diferencia en el desempeño de los estudiantes. Este es un estudio cualitativo, en el que utilizamos la observación participante de las clases de Lengua Portuguesa en una clase de tercer año del ciclo de alfabetización y de los consejos de clase y la entrevista semiestructurada en profundidad, como en la forma de Lahire (2001; 2002). Las claves interpretativas provienen de estudios sobre la interacción en el aula. Descubrimos que tanto los criterios de evaluación cuánto las estrategias adoptadas por la maestra parten de la distinción de su turma entre aquellos que saben (los que dominan lo sistema de escritura alfabética, leen, entienden y producen textos) y aquellos que no saben. Hicimos la identificación de tres disposiciones movilizadas en las situaciones observadas: la disposición de la afectividad, intolerancia y de desaprobación. Además, identificamos que la maestra proporciona un conjunto de comentarios importantes acerca de aprendizajes y comportamientos de los estudiantes para que ellos mismos supervisen. De estos hallazgos concluimos que la práctica pedagógica y los criterios de evaluación del maestro llevan consigo efectos de disposiciones incorporadas a partir de sus experiencias personales, escolaridad y formación, lo que demuestra la necesidad de una mirada diferenciada a este proceso en la creación de políticas públicas destinadas a reducir las desigualdades escolares, especialmente en los cursos de formación docente.

Palabras clave: Práctica Docente; Alfabetización; Evaluación; Territorio Vulnerable

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 POR QUE PESQUISAR O ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL?	10
1.2 POR QUE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?	11
1.3 POR QUE AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOCENTES?	13
1.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	14
2 MODOS DE AÇÃO DOCENTE E CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE JUÍZO AO DESEMPENHO ESCOLAR	17
2.1 CRENÇAS DE PROFESSORES E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS DISCENTES	20
2.2 EFEITO-ESCOLA E EFEITO-PROFESSOR: A BUSCA PELA PROMOÇÃO DA EQUIDADE	29
2.3 CONTRIBUIÇÕES DE UMA SOCIOLOGIA À ESCALA INDIVIDUAL	35
2.3.1 A TEORIA DO ATOR PLURAL DE BERNARD LAHIRE	36
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	52
3.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS	54
3.1.1 ELABORAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO	55
3.1.2 APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO	55
3.1.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADOS NAS OBSERVAÇÕES DE AULA	57
3.2 OBSERVAÇÕES DOS CONSELHOS DE CLASSE	58
3.2.1 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	59
3.2.2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE	61
3.3 ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE	62
3.3.1 ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTA	63
3.3.2 APLICAÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE	63
3.3.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADAS NAS ENTREVISTAS	65
3.4 FONTE DOCUMENTAL	67
3.4.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADOS NAS FONTES DOCUMENTAIS	68
3.5 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DA ESCOLA	68
3.5.1 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO	69
3.5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	69
4 A ESCOLA E O CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DO TERRITÓRIO	72
4.1 A SUBPREFEITURA DE SAPOPEMBA E O CONJUNTO HABITACIONAL	72
4.1.1 O CONJUNTO HABITACIONAL TEOTÔNIO VILELA	78
4.2 A ESCOLA-CAMPO	85
4.2.1 LETÍCIA: A PROFESSORA ALFABETIZADORA DE UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	94
4.2.2 A TURMA QUE INTEGRA O ESTUDO	95
5. CRITÉRIOS PARA ATRIBUIR JUÍZO DE VALOR AO DESEMPENHO DISCENTE E DISPOSIÇÕES SOCIAIS DE UMA ALFABETIZADORA	100
5.1 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE LETÍCIA	101
5.1.1 CENAS DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	106
5.1.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: QUEM SABE E QUEM NÃO SABE	106
5.2 OS CONSELHOS DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	135
5.2.1 CENAS DOS CONSELHOS: CRITÉRIOS PARA ATRIBUIÇÃO DE JUÍZO DE VALOR AO DESEMPENHO DOS ALUNOS	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150

REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	164
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	170
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)	171
ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 1	173

1 INTRODUÇÃO

A dissertação em tela tem origem na pesquisa realizada em nível de graduação como Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada “*Percepções e expectativas de professores e alunos de escolas de territórios vulneráveis*” (CARVALHO-EBIZERO, 2016), para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio. Os dados da referida pesquisa, de caráter secundário, foram obtidos a partir do banco de dados da pesquisa “*Interdependência Competitiva entre Escolas em Territórios Vulneráveis*”, coordenada pela Profa Dra Claudia Lemos Vóvio e desenvolvida em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ação Comunitária (CENPEC) e Universidade Cidade de São Paulo (Unicid).

Dentre os principais achados do referido trabalho, identificamos importantes dissonâncias entre as percepções de professores e de alunos de duas escolas públicas situadas em territórios socialmente vulneráveis, na grande metrópole paulista. Chamou-nos atenção o modo como os alunos percebiam as aprendizagens realizadas no terceiro ano, fim do ciclo de alfabetização, e a percepção de seus professores sobre o desempenho desses alunos, que, em linhas gerais, configuravam-se de modo significativamente divergente. Essa constatação permitiu desvendar que as percepções dos alunos sobre seu desempenho escolar eram opostas às percepções docentes. Aquele estudo, no entanto, deixou lacunas sobre o modo como se operam essas percepções na interação professor-aluno, em sala de aula. Ao fim da pesquisa, perguntava-nos quais seriam os princípios que geraram a construção de percepções positivas sobre o desempenho por parte dos alunos e negativas por parte dos docentes? E, o que ocorreriam nas interações em sala para que elas se mostrassem tão divergentes?

Gatti (2003) afirma que, na literatura, há evidências de que os alunos não sabem explicar os critérios usados por seus professores para lhes atribuir nota, do mesmo modo, não percebem como são construídas as avaliações. Sobre isso, a autora afirma que:

A atribuição de notas ou gradações a um grupo de alunos é algo bastante pessoal entre os professores. Mesmo quando recebe instruções estritas quanto a como fazê-lo, introduzem em algum ponto variações que lhes permitem dar seu cunho pessoal à avaliação. Há sempre um certo grau de subjetividade que atua no processo e isto nem sempre é objeto de reflexão por parte do professor (GATTI, 2003, p. 101).

Os processos pouco objetivos para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos, segundo o que afirma Gatti (2003), parecem ser uma pista importante para a problemática identificada. Além disso, se considerarmos evidências de que os resultados escolares dos alunos

podem ser incrementados a partir de fatores intraescolares¹, dentre eles os *feedbacks* apropriados e o monitoramento e controle das aprendizagens discentes (BRESSOUX, 2003; SAMMONS, [1999] 2008), o desconhecimento, por parte dos alunos, dos critérios empregados pelos professores para atribuir juízo de valor ao seu desempenho e a ausência de *feedbacks* dificultam o monitoramento das suas aprendizagens, o que pode afetar os resultados escolares.

Nesse sentido, nosso objetivo é compreender como se constituem os critérios empregados por uma professora alfabetizadora para atribuir juízos sobre o desempenho de seus alunos, dando a conhecer os princípios geradores das disposições que se desvelam no modo como age, pensa, sente e crê (LAHIRE, 2002; 2004; 2005), mobilizados num contexto específico, uma escola em território vulnerável. Os objetivos específicos delineados são:

- a) Identificar e analisar quais são os critérios utilizados pela alfabetizadora para atribuir e comunicar juízo de valor sobre o desempenho escolar de seus alunos em Língua Portuguesa;
- b) Identificar e analisar os princípios que geraram as disposições de uma alfabetizadora sobre desempenho escolar e em quais espaços sociais e matrizes de socialização (escola, formação inicial; família; outros espaços) foram constituídas.

1.1 POR QUE PESQUISAR O ENSINO FUNDAMENTAL EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL?

Nos estudos da Sociologia Urbana e da Educação², há constatações sobre a coexistência de crenças negativas sobre a origem social dos alunos e suas possibilidades para aprender por parte de profissionais da educação que atuam nesses contextos. No Brasil, segundo a literatura, observa-se a dependência do desempenho escolar em relação à origem socioeconômica dos alunos e a interferência do território sobre a qualidade das oportunidades educacionais.

Os estudos que se debruçam sobre a educação nas grandes metrópoles demonstram que as desigualdades sociais e a segregação socioespacial produzem desigualdades educacionais (KAZTMAN, 2001; SANT'ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; DUBET, 2003). Assim, para além de fatores familiares e escolares, também amplamente discutidos na literatura, as

¹ Cf. Capítulo 02.

² Cf Érnica e Batista (2012); Kaztman (2001), Sant'anna (2009), Dubet (2003).

condições de vida dos alunos e o território em que residem, bem como o entorno da escola que frequentam, são elementos que acentuam as condições de desvantagem de crianças e jovens frente à escola. Crianças e jovens de origem social desfavorecida, que vivem em territórios socialmente vulneráveis, tendem a apresentar desempenhos escolares inferiores àqueles pertencentes aos mesmos territórios, mas que frequentam escolas em outras localidades, onde a sobreposição de desigualdades é menos aguda (SANT'ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012). O efeito provocado pelo território nas oportunidades educacionais (SANT'ANNA, 2009; ERNICA; BATISTA, 2012) e o isolamento socioespacial (KAZTMAN, 2001; SANT'ANNA, 2009) agravam as desvantagens de grupos sociais menos favorecidos no que tange à mobilidade social, trabalho e acesso aos bens e serviços sociais.

Semelhante constatação tem sido evidenciada em estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, indicando que o modo como os professores veem e se relacionam com alunos oriundos de contexto social desfavorecido influencia as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, as possibilidades de aprendizado discente. Parte desses estudos constataram que os professores tendem a restringir as oportunidades de aprendizagem de seus alunos baseados em crenças negativas sobre suas capacidades para aprender (RIST, 1970; RASCHE; KUDE, 1986; TACCA, 1999; BERNAL, 2007; CHAVÉZ, 2015).

1.2 POR QUE AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

O foco deste estudo na alfabetização, no componente curricular de Língua Portuguesa, justifica-se pelo valor social que o aprendizado da leitura e da escrita tem em nossa sociedade. Justifica-se também pela constatação de que a posição sociodemográfica dos atores e o nível de renda têm relação com os níveis de alfabetismos: quanto melhores as condições de renda e acesso a bens e serviços, maiores são os níveis de alfabetismo³ alcançados (BATISTA; RIBEIRO, 2004). Além disso, Batista e Ribeiro (2004, p. 97) afirmam que “como as práticas de leitura e de escrita são, dentre as práticas culturais, aquelas mais dependentes da escola, o acesso à escolarização mais longa – sobretudo à educação básica, (...) – constitui um importante fator na diminuição das desigualdades no acesso à escrita.” Entretanto, outro aspecto que os

³ Os níveis de alfabetismo são medidos pelo INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que busca mensurar as habilidades de leitura, escrita e cálculo dos brasileiros (BATISTA; RIBEIRO, 2004). Segundo Relatório do Inaf (2018, p. 4-5), há cinco níveis de alfabetismo. Dois deles, Analfabeto e Rudimentar, dizem respeito à capacidades que caracterizam o Analfabetismo Funcional, os três seguintes, Elementar, Intermediário e Proficiente, o Alfabetismo Funcional.

autores problematizam é que, embora a escola tenha papel importante na distribuição do acesso à leitura e a escrita, seus efeitos positivos podem estar condicionados ao modo como os alunos de famílias mais ou menos escolarizadas se relacionam com essa instituição e com os usos da escrita nesse contexto. (BATISTA; RIBEIRO, 2004).

Sobre o aprendizado da língua, Lahire (2002) afirma que a entrada na escola é um momento de ruptura com o senso prático linguístico. O que ocorre nesse ambiente pouco ou nada tem a ver com os usos da língua⁴ fora da escola, a linguagem⁵, na esfera escolar, segundo esse autor, é objetivada. Por esta razão, torna-se um elemento crucial nessa discussão, tanto pelo valor social que saber ler e escrever têm, quanto pela distância entre a linguagem da escola e a linguagem das crianças e jovens oriundos de territórios socialmente vulneráveis. Lahire (2002) afirma que, na escola, a função pragmática da linguagem é secundarizada e os alunos são convocados a outras ações, nas palavras do autor, eles “manipulam, deslocam, transformam, analisam, classificam os elementos da linguagem para experimentar a existência de um sistema de signo.” (LAHIRE, 2002, p.106).

O modo como a linguagem é tratada na escola muito se distancia do contexto de uso na vida social, essa distância é maior ainda dos usos feitos em contextos sociais e culturais menos familiarizados com o português padrão (suas normas e convenções), socialmente valorizado, objeto da escolarização. O autor problematiza a familiaridade com a língua da escola no seguinte sentido: “O aluno entra – com mais ou menos facilidade segundo seus pais forem já o produto de uma longa escolarização ou não – num universo complexo, o da língua, que não é o da linguagem comum produzida sem pensar nas múltiplas situações da vida diária” (LAHIRE, 2002, p.106). Famílias com baixa taxa de escolaridade e pouca familiaridade com a forma escolar e modos de tratar esse objeto encontrariam-se, segundo o autor, desigualmente preparados culturalmente, para construir uma relação reflexiva com a linguagem. (LAHIRE, 2002, p.114)

Tomando essas constatações como base, partimos do suposto de que o acesso à aprendizagem da língua escrita e às práticas de usos sociais da escrita, a partir da escola, é um direito do cidadão e condição para a superação de desigualdades em direção a uma sociedade

⁴ Cf. Fiorin (2013, p.14) “A língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade.”

⁵ Cf. Fiorin (2013, p.13) “A linguagem é a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos.”

mais justa, tendo em vista o valor social que este conhecimento tem nas diferentes esferas de atividade humana⁶.

1.3 POR QUE AS DISPOSIÇÕES SOCIAIS DOCENTES?

Diante das constatações de pesquisas que se debruçam sobre a qualidade da oferta educacional, vê-se que a natureza social dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem parece condicionar não só as práticas pedagógicas como a relação professor-aluno. Reconhecer os professores, profissão imbricada por processos históricos, enquanto atores sociais torna-se essencial para uma discussão dessa natureza. Entretanto, constatamos a escassez de trabalhos voltados para os processos socializadores docentes, especialmente no que tange a dar a conhecer os princípios geradores de disposições que se desvelam no modo como agem, sentem e creem, reforçando a relevância desse estudo para o campo educacional.

Além disso, se pretendemos dar a conhecer os princípios geradores das disposições docentes que se desvelam no modo como atuam e atribuem juízo de valor sobre o desempenho escolar de alunos em Língua Portuguesa, num contexto específico, uma escola em território vulnerável, devemos considerar como necessária uma pesquisa à escola individual. Pois “se cada investigação, sobre tal ou tal prática, permitisse verdadeiramente apreender disposições gerais, que se pressupõem transferíveis para outras situações, então evitar-se-ia, com efeito, um longo e fastidioso percurso de pesquisa: aquele precisamente para cuja realização uma sociologia à escala individual se propõe contribuir. (LAHIRE, 2005, p.23).

Lahire (2005, p. 17) afirma que “apreender as matrizes e os modos de socialização que formaram tal ou tal tipo de disposições sociais deveria ser parte integrante de uma sociologia da educação, concebida como uma sociologia dos modos de socialização (escolares e extra-escolares) e articulada a uma sociologia do conhecimento”. Tomando isso como suposto, essa pesquisa procura desnaturalizar os critérios, os modos de apreciação e o julgamento dos professores, sobre o desempenho do aluno sob um ponto de vista puramente objetivo. Esta investigação avança por tecer compreensões sobre o papel exercido pelas experiências incorporadas, que se constituem como esquemas de ação, disposições, que entram em jogo e operam na constituição de crenças e critérios de julgamento docente e influenciam a oferta educacional.

⁶ Cf. Bakhtin ([1979] 1997).

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Dito isso, para alcançarmos os objetivos propostos nessa pesquisa, mobilizamos um quadro teórico-metodológico que consideramos pertinente. Primeiro, mobilizamos os estudos que tratam da interação em sala de aula, especialmente sobre a relação professor-aluno (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST, 1970; RASCHE; KUDE, 1986; PATTO, 1992; 1999; SIROTA, 1994; TACCA, 1999; GILLY, 2002; DONADUZZI;CORDEIRO, 2004; BERNAL, 2007; GREGÓRIO, 2011; CHAVÉZ, 2015). Esses estudos visam prover chaves interpretativas importantes para a análise dos dados resultantes da observação participante das aulas, tendo em vista constatações sobre o impacto da origem social do aluno na constituição de crenças negativas sobre suas capacidades de aprendizado e na relação estabelecida entre os professores e seus alunos. Em segundo lugar, convocamos os trabalhos sobre Efeito-professor (BRESSOUX, 2003) e Efeito-escola (FRANCO *et al*, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; SAMMONS, [1999] 2008), que colaboram para pensarmos no papel positivo que a escola e os docentes podem desempenhar nos resultados escolares e na vida de seus alunos. Por último, mobilizamos os trabalhos oriundos da Sociologia e da Sociologia da Educação que nos ajudam a compreender as forças sociais que entram em jogo nos modos de ação dos atores sociais (LAHIRE, 2002; 2004; 2005; 2006; BOURDIEU, 2002; 2004; SETTON, 2002; 2011; KOURY, 2006; ALVES, 2016; NOGUEIRA, 2013).

Com base no quadro teórico mobilizado, essa pesquisa assume uma abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007), tendo em vista o objetivo de nos aproximarmos de uma realidade social tal qual nos propomos. Trata-se de um estudo de caso, pois o objeto de estudo é tratado como singular, uma realidade historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para o seu desenvolvimento, inicialmente, tomaram parte duas turmas de uma escola pública, pertencente à rede municipal de ensino de São Paulo, situada na zona leste da capital: uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental e uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Posteriormente, optamos por tratar os dados gerados na turma de 3º ano⁷, por corresponder a um momento crucial do processo de alfabetização, no qual os alunos devem ter garantido o direito à estarem alfabetizados⁸ e por termos conseguido aplicar efetivamente todos os instrumentos

⁷ No capítulo 3, justificamos essa opção e os procedimentos adotados.

⁸ No momento em que se deu a pesquisa, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo a consolidação do processo de alfabetização deveria se dar no 3º ano, etapa final do ciclo. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o ciclo de alfabetização passa a ser composto apenas pelo 1º e 2º anos e a consolidação desse processo desloca-se para o 2º ano.

planificados. Para a geração dos dados, realizamos entrevistas em profundidade, conforme sugere Lahire (2002; 2004), na tentativa de identificar os princípios geradores das disposições sociais desveladas na atuação docente, além de observações participantes das aulas de Língua Portuguesa e das reuniões de Conselho de Classe, bem como do cotidiano escolar. Para aprofundar as análises dos dados, também realizamos a coleta documental do *Caderno de Orientações Gerais, 2018* (elaborado pela escola); *Questionário da família da Prova e Provinha São Paulo de 2018* (SÃO PAULO, 2018) e dados do *Mapa da desigualdade* (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2016).

Acreditamos que para além das questões já apontadas, a relevância deste estudo justifica-se pela importância do tema no cenário educacional brasileiro e pelas possíveis contribuições à criação de políticas de equidade e diminuição das desigualdades sociais e escolares, e sobretudo, para a tematização desta problemática nos cursos de formação de professores inicial e continuada.

Essa dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução. No capítulo intitulado *Modos de ação docente e critérios de atribuição de juízo ao desempenho escolar* procuramos discutir os pressupostos teóricos sustentados nessa pesquisa. Nele, abordamos o papel das crenças docentes e da origem social dos alunos na interação professor-aluno e os possíveis impactos para a qualidade da oferta educacional (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST, 1970; RASCHE; KUDE, 1986; PATTO, 1992; 1999; SIROTA, 1994; TACCA, 1999; GILLY, 2002; DONADUZZI; CORDEIRO, 2004; BERNAL, 2007; GREGÓRIO, 2011; CHAVÉZ, 2015); as contribuições dos estudos sobre Efeito-Professor (BRESSOUX, 2003) e Eficácia-Escolar (FRANCO *et al*, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; SAMMONS, [1999] 2008) para a promoção de melhores resultados escolares, e por último, as contribuições da Sociologia e da Sociologia da Educação, especificamente, tratamos dos processos socializadores dos atores sociais (BOURDIEU, 2003; 2004; SETTON, 2002; 2011; KOURY, 2006; ALVES, 2016; NOGUEIRA, 2013) e a teoria do ator plural de Lahire (LAHIRE, 2002; 2004; 2005; 2006). No capítulo seguinte, *Metodologia da pesquisa*, tratamos das implicações metodológicas do quadro teórico mobilizado para o desenvolvimento do trabalho e para a geração de dados, apresentamos os instrumentos utilizados e o percurso de geração e análise dos dados. No capítulo quatro, *A escola e o contexto social e econômico do território*, procuramos caracterizar do ponto de vista geográfico e socioeconômico o território no qual se insere a escola-campo, bem como uma descrição dessa unidade de ensino e de sua organização. No capítulo cinco, *Critérios para atribuir juízo de valor ao desempenho discente e disposições sociais de uma alfabetizadora*, apresentamos o resultado da análise dos dados e

seu potencial para responder às perguntas de pesquisa as quais nos propomos. Por último, no capítulo seis, apresentamos as considerações finais e discutimos os principais resultados dessa pesquisa, indicando, ainda, seus limites e possibilidades de expansão.

2 MODOS DE AÇÃO DOCENTE E CRITÉRIOS DE ATRIBUIÇÃO DE JUÍZO AO DESEMPENHO ESCOLAR

Nosso estudo visa dar a conhecer os critérios empregados para atribuir juízo de valor ao desempenho escolar de alunos matriculados em escolas situadas em território de vulnerabilidade social e identificar e analisar os princípios que geram disposições de professores e que se desvelam no modo como agem, pensam, sentem e creem frente à esse processo de avaliação. atribuição de juízo de valor sobre o desempenho Para tanto, recorreremos a um quadro teórico-metodológico capaz de prover chaves interpretativas para a análise dos dados, sustentado por contribuições advindas da Educação, da Sociologia, Sociologia da Educação e Urbana.

A escolha de um referencial na pesquisa em Ciências Humanas constitui-se como grande desafio, visto que, ao mesmo tempo que demanda coerência entre as ideologias que sustentam a ação, exige, igualmente, a consideração da natureza do objeto de estudo e sua articulação à teoria, o que permite tecer compreensões, acedê-lo. Do contrário, corre-se o risco de apenas enquadrar ou adaptar um modelo teórico, definido *à priori*, a um objeto. Lahire (2002) discute que esse é um dos principais equívocos metodológicos nesse campo, quando se opera com uma teoria para, então, adequar o campo e os dados a ela.

Diante disso, primeiro reconhecemos que dentre os fatores internos à escola que intervêm no aprendizado, a qualidade da oferta educacional é, notadamente, importante, sendo o professor um ator relevante, quando pensamos que a escola possa, como propõe Brooke e Soares (2008, p. 10), incrementar “níveis de proficiência e diminuir o impacto da posição social no sucesso escolar”. Nesse sentido, a partir de dados secundários ou meramente quantitativos, não conseguiríamos construir um quadro explicativo das ações docente e seus efeitos para a qualidade do ensino, do processo de ensino e aprendizagem propriamente dito. Nesse sentido mobilizamos contribuições advindas de estudos que se debruçaram sobre as interações em sala de aula, especialmente sobre a relação professor-aluno (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST, 1970; RASCHE; KUDE, 1986; PATTO, 1992; 1999; SIROTA, 1994; TACCA, 1999; GILLY, 2002; DONADUZZI; CORDEIRO, 2004; BERNAL, 2007; GREGÓRIO, 2011; CHAVÉZ, 2015).

Assumimos, como propõe Sirota (1994, p.12), que “a interação é então o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto”. Lahire (2006, p.21) acrescenta que “em suas interações com outros indivíduos, cada ator experimenta o mundo social sob a forma de

combinações particulares de propriedades sociais incorporadas”. Por essa razão, nos é tão caro conhecer as dinâmicas das salas de aula e das relações professor-aluno. Somente adentrando a essa realidade podemos identificar as disposições incorporadas e mobilizadas nas situações as quais queremos investigar, o que nos permite verificar em que medida as práticas pedagógicas e os modos de ação docente incrementam ou não aprendizados de seus alunos.

O interior das salas de aula é visto, então, não como um reflexo das estruturas sociais, mas como lugar em que existe uma relativa autonomia dos atores e uma especificidade da situação que só podem ser descortinadas pela observação das interações (SIROTA, 1994). Os estudos que se debruçam sobre essa temática nos permitem uma aproximação à “caixa-preta”, como foi considerada por muito tempo a sala de aula, colaborando para uma análise mais profunda das relações que ali se estabelecem e seus condicionantes.

No entanto, se nesse primeiro conjunto de estudos têm-se demonstrado que a escola pode agudizar ou multiplicar os efeitos das desigualdades sociais⁹ quando se trata de alunos de origem social desfavorecida, é sabido que ela também pode contribuir para a redução desses efeitos, através da promoção de uma educação de qualidade, com equidade. Acreditando na possibilidade de diminuição das desigualdades sociais a partir da escola, mobilizamos também um outro conjunto de trabalhos que nos permitem pensar no papel positivo que, especialmente, os docentes podem desempenhar na vida de seus alunos, são os chamados estudos sobre o Efeito-Professor e Efeito-escola (BRESSOUX, 2003) e Eficácia escolar (FRANCO *et al*, 2007; BROOKE; SOARES, 2008; SAMMONS, [1999] 2008)

Esses estudos partem do suposto de que há escolas e, principalmente, professores que, mesmo diante de situações desfavoráveis e de contar com discentes em condição de alta vulnerabilidade social, conseguem oportunizar melhores condições de aprendizagem e melhores desempenhos.

Diante disso, como visamos dar a conhecer princípios geradores das ações de uma alfabetizadora a respeito de seus alunos e suas capacidades para aprender, num contexto bastante particular, consideramos que uma abordagem macrossociológica — que visa mostrar tendências de comportamentos e *habitus*¹⁰ de grandes grupos sociais ou classes (BOURDIEU, 2004) — não seria suficiente. Lahire, segundo Nogueira (2013), argumenta que para se compreender os processos de incorporação do passado e o uso desse passado nas práticas “é

⁹ Cf. Rist (1970); Tacca (1999); Bernal (2007); Chavéz (2015); Érnica e Batista (2012) entre outros.

¹⁰ A noção de *habitus* de Bourdieu (2004) será discutida mais adiante neste capítulo.

necessária uma análise empírica mais detalhada, por um lado, dos processos de socialização por meio dos quais as disposições são incorporadas e, por outro, dos contextos de ação, nos quais parte do passado incorporado é reativada (NOGUEIRA, 2013, p. 01). Desse modo, com o intuito de desvelar os efeitos das disposições sociais mobilizadas nas práticas docente, fez-se necessário adotar uma perspectiva teórica que tivesse como objeto o indivíduo. Assim, optamos por uma abordagem microssociológica (LAHIRE, 2002; 2004; 2005; 2006), pois nos permite conhecer as “molas” das ações individuais, o que move os atores nas situações em análise, participantes desse estudo.

Nas palavras de Lahire (2006, p.20), é papel do sociólogo “pôr em evidência o fato de que as variações individuais de comportamentos e atitudes têm origens ou causas sociais”. O autor ainda acrescenta que o sociólogo deve “mostrar que as realidades individuais são sociais e que são socialmente produzidas” (LAHIRE, 2006, p.20). Implica dizer que, no contexto do trabalho em tela, nos detemos nos princípios geradores das ações docente e no conjunto de disposições mobilizadas em sala de aula a fim de desvelar, do ponto de vista de cada indivíduo particular, os efeitos de experiências de socialização que entram em jogo e impactam a prática pedagógica e a oferta educacional no contexto estudado. A teoria do ator plural de Bernard Lahire (2002; 2004; 2006) auxilia-nos, pois, na compreensão das múltiplas influências as quais estão sujeitas as ações, os modos de sentir e as crenças docentes, possibilitando aos atores reconhecer as forças que regem sobre suas práticas, forças essas que nem sempre são coerentes entre si.

A seguir, abordamos o quadro teórico-metodológico, iniciando por estudos que se propuseram a discutir e compreender a relação professor-aluno e seus impactos nas aprendizagens discente numa perspectiva social (PATTO, 1992; 1999; TACCA, 1999; GILLY, 2002; CHAVÉZ, 2015; BERNAL, 2007; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RASCHE; KUDE, 1986; RIST, 1970; GREGÓRIO, 2011; SIROTA, 1994). Posteriormente, abordamos os estudos sobre Efeito-Professor (BRESSOUX, 2003) e Efeito-escola (BROOKE; SOARES, 2008; FRANCO *et al*, 2007; SAMMONS, [1999] 2008). Por último, trazemos as contribuições do campo da Sociologia que colaboram para a compreensão das forças sociais que entram em jogo nos modos de ação dos atores sociais (LAHIRE, 2002; 2004; 2005; 2006; BOURDIEU, 2003; 2004; SETTON, 2002; 2011; KOURY, 2006; ALVES, 2016; NOGUEIRA, 2013).

2.1 CRENÇAS DE PROFESSORES E INTERAÇÃO NA SALA DE AULA: IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS DISCENTES

Neste trabalho, um dos principais atores do processo de ensino-aprendizagem, o professor, ganha especial atenção. Seu papel enquanto agente educacional é fundamental não só para a concretização da situação de ensino, como para a promoção ou não da qualidade da educação (BRESSOUX, 2003; RIST, 1970; CHAVÉZ, 2015) entre outros. Dubet (2003) ressalta que a escola deixou, ao longo de sua história, de ser mera reprodutora das desigualdades sociais e passou ela própria a produzir desigualdades escolares que, consequentemente, multiplicam as desigualdades sociais. Nesse contexto, procuramos discutir nas próximas linhas, através de pesquisas sobre o fracasso escolar (PATTO, 1992; TACCA 1999; CHAVÉZ, 2015; BERNAL, 2007; RIST, 1970), que focalizaram o professor e o agir docente, além de alguns mecanismos que contribuem para essa produção.

No Brasil, Maria Helena Souza Patto é referência na temática sobre fracasso escolar, seu trabalho “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”, do início da década de 1990, trata das diferentes explicações históricas para o fracasso escolar dos alunos de origem social desfavorecida e os modos como essas explicações foram incorporadas pela escola e seus atores. Segundo a autora, na virada do século, explicava-se o fracasso escolar de um ponto de vista médico e racista. Entre os anos de 1930 e 1970, foram atribuídos aos problemas de ordem biopsicológica dos alunos as causas do fracasso. Já a partir dos anos 1970 até 1990, as explicações para o fracasso escolar dos alunos “pobres” se pautavam na “teoria da carência cultural” (PATTO, 1992). Nas palavras da autora,

dada a natureza do discurso oficial sobre as vicissitudes da escolaridade das crianças pobres, não é de estranhar que uma concepção de “ser humano” em termos de “aptos” e “inaptos” estructure as práticas de professores e técnicos escolares. A maneira preconceituosa e negativa como se referem a seus alunos tem sido registrada repetidas vezes pela pesquisa educacional nos últimos anos: “burros”, “preguiçosos”, “imatuross”, “nervosos”(…) são expressões dos educadores. (PATTO, 1992, p.112)

Por essas e outras constatações, um conjunto robusto de pesquisas¹¹ tem se debruçado sobre o tema das expectativas e crenças docentes, demonstrando que as interações em sala de

¹¹ Os trabalhos de Patto (1992; 1999) sobre as explicações e a produção do fracasso escolar deram origem a muitos outros estudos sobre o tema no contexto brasileiro. Já Rosenthal e Jacobson (1968) produziram um estudo bastante disseminado sobre o papel das expectativas docentes sobre o desempenho dos alunos, no chamado estudo sobre as “profecias autorrealizadoras” nos Estados Unidos, fomentando uma série de investigações que se seguiram procurando encontrar evidências semelhantes ou contestando os métodos do trabalho de Rosenthal e Jacobson (1968). Os autores e os trabalhos mencionados deram origem a grande parte dos estudos mobilizados nesta seção.

aula não só impactam a qualidade da oferta educacional, como podem produzir desigualdades, tornando-se assim um elemento central da nossa discussão.

Caroni (2010), sem desconsiderar o que a literatura há anos já atestou, de que a origem social dos alunos intervém no aprendizado, sugere que as dificuldades de aprendizagem das crianças têm origem na relação professor-aluno, assim como nas concepções que os professores têm sobre as crianças negras e pobres e na crença ou não das suas possibilidades para aprender.

Para Tacca (1999), a percepção do professor sobre seus alunos, enquanto conceito, é construída a partir de um sistema de crenças edificado em seu contexto sociocultural. Para a autora, esse sistema de crenças conduz o olhar do professor para seu aluno e guia sua percepção sobre esse indivíduo. Desse modo, o julgamento dos professores sobre seus alunos são constituídos pelo modo como estes são percebidos, a partir de um “corpo explicativo que tem em mãos e que o dispensa de uma análise mais profunda desse aluno e da sua própria prática” (TACCA, 1999, p. 87).

A autora buscou compreender como se constroem esses “sistemas de crenças” que podem repercutir no sucesso ou fracasso de seus alunos. Para isso, fundamentou-se nos estudos de Fritz Heider (1970 apud TACCA, 1999) e na Teoria de Atribuição da Causalidade deste autor, com o objetivo de comparar dois grupos de professores (identificados como grupo 1 e grupo 2¹²) e suas diferentes explicações para fracasso e sucesso escolar. As escolas selecionadas para o campo da pesquisa atendiam majoritariamente discentes que pertenciam à classe popular, de nível socioeconômico baixo.

Foi possível perceber que os professores de ambos os grupos tinham percepções e explicações equivalentes. Nos casos de fracasso, a origem social do aluno era tomada como principal fator responsável, e, em contrapartida, nos casos de sucesso, o professor se via como principal agente responsável pelo sucesso do aluno. Nas palavras da autora, “Muito frequentemente, os professores mostram sua rejeição em relação ao aluno pobre” (TACCA, 1999, p. 89), esse tipo de comportamento tende a ser percebido pelo aluno e reflete no seu aprendizado. Identificou ainda que informações trocadas entre os professores, “juntamente com sentimentos e crenças” fomentavam percepções “equivocadas” sobre os alunos e que o

¹² Foram selecionados dezesseis professores; o conjunto de docentes foi separado em dois grupos: o primeiro composto por professores cujas turmas eram formadas por alunos, em sua maioria, bem sucedidos (GRUPO 1), e o segundo grupo por professores cujas turmas eram formadas por alunos, em sua maioria, mal sucedidos (GRUPO 2).

comportamento docente se alterava conforme características apresentadas por eles (TACCA, 1999).

Assim como Gualtieri e Lugli (2012), Tacca (1999) ressalta que o fracasso escolar é produzido no interior da escola por meio de mecanismos diversos, dentre eles a prática pedagógica descontextualizada do professor e o tratamento equivocado dado às crianças. O estudo constatou que no grupo 2, os professores dificultavam o acesso das crianças ao saber, condicionando a ação pedagógica a partir da “visão preconceituosa da criança pobre” (TACCA, 1999, p. 93). Já os professores do grupo 1 apresentavam crenças positivas em relação à capacidade de aprender de seus alunos, o que, nas palavras da autora, “tornava possível o sucesso, porque (o grupo 1) encontrava mecanismos mais flexíveis ou mais autoritários¹³ de vencer os desafios e, ainda, acreditava no aluno e confiava, acima de tudo, em si próprio” (TACCA, 1999, p.95).

O estudo de Chavéz (2015), mais recentemente, abordou as crenças de professores sobre a capacidade de aprender de alunos brancos, mestiços e negros na Colômbia. O objetivo do trabalho realizado por Chavéz (2015) foi viabilizar a compreensão dos mecanismos de exclusão e desigualdades no processo de ensino-aprendizagem de Matemática para alunos negros no país. A autora constatou que os professores consideram que alunos brancos e/ou mestiços teriam mais habilidades e competências “naturais” para aprender Matemática, enquanto alunos negros não dispõem de tais condições. Segundo a autora, os professores ressaltaram que os alunos negros não tinham interesse em aprender e não valorizavam a escola. Seus discursos retomavam a perspectiva de déficit social e cultural. Uma das professoras do estudo revelou que as baixas expectativas que nutria em relação ao seu grupo de alunos se originaram de informações passadas por outros professores, e pelo discurso social sobre a população que se encontra em situação de pobreza e vulnerabilidade.

Nas práticas docentes, a autora identificou os efeitos dessas crenças da seguinte maneira: os professores que nutriam baixas expectativas sobre seus alunos tenderam a selecionar conteúdos suprimindo ou abordando de modo simplificado, partindo da premissa de que eles eram incapazes de aprendê-los. O efeito dessas práticas resultou no fato de os alunos não se apropriarem de conteúdos matemáticos complexos pois não tiveram oportunidades

¹³ A autora fez, posteriormente, uma subdivisão entre os dois grandes grupos, dessa subdivisão constatou-se que havia, no Grupo 1, o subgrupo dos “tradicionais”, que tinham uma postura mais autoritária e controladora e um subgrupo denominado de “os renovados” que se apoiavam no referencial construtivista e fomentavam um “clima mais descontraído” e “flexível” na sala de aula (TACCA, 1999).

educacionais para realizar tais aprendizados (CHAVÉZ, 2015). Suas conclusões são similares as de Tacca (1999), embora num contexto geográfico e temporal distinto: as oportunidades educacionais ficaram condicionadas às percepções e expectativas docentes, que resultaram em práticas descontextualizadas e numa oferta desigual do ensino.

Os dois estudos apresentados apontaram para uma realidade já mencionada sobre fracasso escolar: os professores desoneram a si-mesmos e a escola frente ao fracasso do aluno, que passa a ser o principal responsável pelos resultados de seu aprendizado. A problemática que se coloca é que, ao atribuir a fatores externos à escola ou a sala de aula os resultados do aprendizado, o professor não identifica os mecanismos imbricados em suas escolhas de ordem didática e no modo de interagir com os alunos, que podem afetar seu progresso e sucesso nos estudos, como bem coloca Chavéz (2015) e Tacca (1999).

O estudo de Bernal (2007), numa outra perspectiva, focalizou o peso das representações sociais sobre gênero pelos professores em relação à aprendizagem de Matemática em meninos e meninas no Chile. A pesquisa tomou como base resultados de avaliações em larga escola nacionais e internacionais e observações de salas de aula que chegaram a seguinte constatação: as meninas tendiam a melhores resultados escolares comparadas aos meninos no ensino primário, no entanto, essa realidade se invertia na segunda etapa da educação básica. A autora buscou, também, identificar o que potencializaria ou inibiria o desenvolvimento dessas capacidades em meninas e de que modo a mudança de desempenho observada na passagem do ensino primário para o secundário tinha relação com representações de gênero dos professores. O estudo apoia-se no conceito de representações sociais¹⁴, compreendido como um paradigma teórico em que relações sociais e dinâmicas social e psíquicas são analisadas em relação umas às outras (BERNAL, 2007).

Os dados mostraram que os professores, em geral, se dirigiam mais aos alunos do que às alunas, também evidenciou que os meninos eram percebidos como mais criativos e inteligentes (BERNAL, 2007). Já as professoras tenderam a escutar, a chamar para participar e dar a palavra aos alunos de ambos os sexos. Já os professores convidavam e estabeleciam mais contato com os meninos, as meninas acabavam se tornando espectadoras em suas aulas, também despendiam maior esforço em socializar e disciplinar os meninos, deixando de atender as meninas.

¹⁴ Trata-se de um sistema de valores e práticas que permite ao indivíduo orientar-se no mundo; também se constitui num código próprio de grupos sociais que subsidia a compreensão de mundo e permite ao sujeito significá-lo (BERNAL, 2007).

Bernal (2007) reforça dois aspectos importantes. Primeiro que as expectativas iniciais e os modos de perceber os alunos refletiram no maior investimento no aprendizado dos meninos, o que facilitava o desempenho positivo. O segundo é que as formas de ver os meninos e meninas eram distintas com relação às aprendizagens de Matemática por serem construídas a partir de estereótipos de gênero, que as colocavam em posição de desvantagem no processo de ensino-aprendizagem.

Donaduzzi e Cordeiro (2004) buscaram investigar em que medida as representações de aluno ideal de professoras do primeiro ano do ensino fundamental se relacionam com as expectativas que elas têm sobre seus alunos. As autoras perceberam que “existe uma forte correlação entre os atributos que compõem a representação do aluno ideal e a expectativa das professoras com relação ao sucesso futuro dos seus alunos, tanto na escola quanto fora dela” (DONADUZZI; CORDEIRO, 2004, p. 1). As autoras concordam que as expectativas dos professores possuem relação com o desempenho dos alunos por, muitas vezes, correlacionarem-se com ações pedagógicas diferenciadas. Nesse contexto, as expectativas positivas ou negativas por si só não gerariam distintos desempenhos, automaticamente, mas quando somadas a comportamentos e ações desiguais dos professores com seus alunos.

Gilly (2002), preocupado em demonstrar como as representações sociais podem afetar as práticas pedagógicas, explica que essa relação pode não parecer evidente. No entanto, estudos mais recentes colocam “a sala de aula como um sistema social interativo”. Nesse contexto, a escola é marcada por uma contradição e possui “um funcionamento desigual que se traduz pelas diferenças de aprovação ligadas às diferenças sociais e a existência de redes escolares distintas para as crianças do povo e aquelas dos meios sociais abastados. (GILLY, 2002, p.234). O autor identificou que os professores se valem de estereótipos e atributos físicos e psicológicos dos alunos para predizer seus resultados escolares.

Notadamente, a construção de expectativas pelo professor, a depender da origem social do aluno ou de outras características, como gênero, condição étnico-racial, é um elemento relevante na configuração de práticas pedagógicas e de modos de interação entre professor-aluno (TACCA, 1999; GILLY, 2002; DONADUZZI; CORDEIRO, 2004; BERNAL, 2007; CHÁVEZ, 2015). A expectativa dos professores é tema de pesquisas desde os anos 1960, com o conhecido e também criticado estudo realizado por Rosenthal e Jacobson (1968). Embora a literatura indique que esse não foi o primeiro estudo sobre o tema (BARROS, 1990), ele foi um

dos mais disseminados e teve ampla repercussão pela determinação do que os autores cunharam de “efeito-pigmalião” ou “profecia autorrealizadora”.¹⁵

O estudo longitudinal, conduzido por Rosenthal e Jacobson (1968), foi realizado no ano de 1965, nos Estados Unidos, em uma escola pública elementar com uma amostragem de alunos que pertenciam às camadas mais baixas da população. A pesquisa consistiu na seleção aleatória de um grupo de alunos e da informação aos seus professores de resultados em testes de QI no Harvard Test of Inflected Acquisition, que, na verdade, não haviam sido realizados. Sobre isso, importa destacar que a metodologia deste estudo, a criação de expectativas artificiais baseadas em dados falsos, é um dos aspectos mais criticados da pesquisa, pois se remete ao descomprometimento ético em relação aos seus participantes.

Rosenthal e Jacobson (1968) mostraram que, a partir do momento em que os professores passaram a cultivar altas expectativas em relação ao desempenho de alguns alunos, os resultados de aprendizagem desses alunos foram melhores, porque investiam mais em seu aprendizado. Embora no estudo mencionado não tenham sido testadas as relações entre baixas expectativas dos professores e baixo desempenho escolar dos alunos, estudos posteriores se preocuparam com essa questão e chegaram a resultados bastante contundentes (RASCHE; KUDE, 1986). A evidência é de que há correlações entre as baixas expectativas dos professores e piores resultados dos alunos, especialmente porque os docentes tendem a oferecer menos oportunidades aos alunos sobre os quais nutrem baixas expectativas, como demonstrado nas pesquisas anteriormente citadas.

O sociólogo Ray Rist (1970) procurou explorar as atividades e interações de uma professora e seu grupo de crianças de uma sala do jardim de infância, nos Estados Unidos. O autor constatou que a professora regente da turma se apoiava num tipo ideal de aluno e num conjunto de características necessárias para alcançar o sucesso para avaliar se as crianças aprenderiam mais ou menos; a maior parte dessas características estava relacionada à classe social.

A partir de uma avaliação subjetiva e antecipada, nos primeiros dias de aula de seu grupo de alunos, a professora os separava entre os que aprenderiam rápido (fast learners) e os que aprenderiam devagar (slow learners). Observou-se que aqueles considerados mais rápidos para aprender recebiam mais tempo e atenção da professora.

¹⁵ Denomina-se profecia autorrealizadora ou efeito pigmaleão a correlação positiva entre as expectativas dos professores e o desempenho dos alunos.

Para a construção das percepções e expectativas, a professora lançava mão de informações sobre as famílias de seus alunos obtidas por meio de formulários preenchidos pelos próprios familiares, por meio de uma entrevista com a mãe e a criança no período de registro na escola. Também se baseava em experiências anteriores com irmãos de seus alunos e pela troca de informações com outros professores que lecionaram para outras crianças da mesma família (RIST, 1970). Além disso, logo nos primeiros dias de aula, a professora avaliava se as crianças tinham uma aparência “boa” e “limpa” e pele clara – fatores associados por ela a melhores possibilidades de sucesso escolar. Rist (1970) afirma que a professora tendia a esperar o fracasso daqueles que não possuíam as características associadas aos melhores resultados, ou, aquele perfil idealizado por ela como melhor.

Ademais, a docente agrupava seus alunos em três grandes mesas¹⁶ (mesas coletivas de trabalho, descritas na pesquisa como mesa 1, mesa 2 e mesa 3), a partir da avaliação subjetiva que fazia e das expectativas que nutria em relação a eles. Rist (1970) constatou pelo menos quatro critérios principais para esse agrupamento. O primeiro era a aparência da criança. O segundo dizia respeito ao comportamento da criança entre os pares e com a professora, como, por exemplo, a liderança. O terceiro critério referia-se à competência linguística: o uso da linguagem e da língua, da norma padrão do Inglês e quantidade de interações com a professora. Rist notou, por exemplo, que as crianças alocadas na mesa 1 se comunicavam mais com a professora, diferente das demais, que tinham poucas oportunidades de fala. Por último, o quarto critério se relacionava às condições sociais e familiares dos alunos. A professora alocava as crianças que mais se aproximavam a um perfil ideal de sucesso mais próximas a ela, enquanto as demais ocupavam lugares mais distantes à medida que se aproximavam mais das características esperadas por ela para o fracasso.

As crenças e expectativas sobre as capacidades de aprendizagem e sucesso das crianças, baseadas nos critérios idealizados pela professora e de sua avaliação subjetiva, orientavam toda a prática pedagógica, o que resultou no tratamento desigual das crianças. A docente “dedicou sua atenção a ensinar as crianças da mesa 1” (RIST, 1970, p. 425)¹⁷ em detrimento das crianças das mesas 2 e 3.

¹⁶ A organização das crianças na sala de jardim de infância do referido estudo, assim como na maioria das salas de atividades na Educação Infantil em São Paulo, por exemplo, se dá por agrupamentos em mesas coletivas de trabalho, sem a organização por fileiras, como é mais comum observarmos nas salas de aula a partir do Ensino Fundamental.

¹⁷ Tradução nossa, no original: The teacher devoted her attention to teaching those children at Table 1.

Segundo o autor, as crianças das mesas 2 e 3 não participavam das atividades e eram “ignoradas sistematicamente” pela professora, o que parecia corroborar a expectativa docente de que não aprenderiam. Entretanto, mesmo a professora tendo se dedicado a ensinar apenas as crianças da mesa 1, Rist (1970) afirma que as crianças das demais mesas também aprendiam, sem oportunidades de verbalizar o conhecimento que adquiriram. Pelas formas de interação e participação dos alunos, que neste caso, eram colocados em posição de desvantagem, a professora não pôde identificar e reconhecer seus avanços.

Rasche e Kude (1986), a partir do levantamento de pesquisas sobre o tema, corroboram os achados dos trabalhos acima e alertam que as expectativas dos professores se nutrem a partir do que presumem em relação à aparência, ao modo de vestir, a certos comportamentos e modos de agir dos alunos. Os docentes, por sua vez, expressam tais expectativas por meio de ações, discursos e comportamentos, comunicando aos alunos o que esperam deles a partir de mecanismos sutis. Colocar o aluno atrasado mais distante de sua mesa, ter menos contato visual e atribuir menos elogios foram alguns dos mecanismos identificados pelas autoras (RASCHE; KUDE, 1986).

Gregório (2011) procurou analisar como as expectativas dos professores são construídas nas interações sociais, com relação à aprendizagem da escrita. A autora desenvolveu seu trabalho de mestrado em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, num contexto de vulnerabilidade social, embora ressalte que a turma de alunos pesquisada se caracterizava pela heterogeneidade social. Os resultados das análises das expectativas evidenciaram que a professora as construiu, a princípio, pelas informações obtidas através das famílias, professores anteriores e escola de origem, assim como nos estudos anteriores. Além desses elementos, a “fama” da escola de origem do aluno também contribuiu.

Em relação às interações em sala, segundo Gregório (2011), a professora lançou mão de estratégias consideradas por ela eficientes para auxiliar os alunos com dificuldades: uma delas foi o posicionamento dessas crianças mais próximo de sua mesa. No entanto, a professora se relacionava mais com os alunos do fundo, classificados como “espertos”, mesmo alocados mais distantes dela. Implica dizer que, embora a professora tivesse a intenção de auxiliar os alunos com dificuldades, nas interações em sala de aula esses alunos ficavam em posição de desvantagem.

Sirota (1994), interessada em evidenciar na cotidianidade da sala de aula os fenômenos de êxito e fracasso escolar, se debruçou, junto a outros dois pesquisadores, na interação de sete turmas de ensino primário na França, em turmas mistas do ponto de vista social. Nesse estudo, Sirota (1994) distingue as interações em duas redes de comunicação: a rede de comunicação

principal, em que os alunos são sujeitos e participam da comunicação e da situação de aprendizagem e uma rede de comunicação paralela, em que parte dos alunos não participam por não estarem interessados na rede de comunicação principal ou por não serem valorizados e não fazerem parte integrante (SIROTA, 1994).

Sirota (1994) procurou identificar, do grupo de alunos da turma, quais alunos participavam da rede de comunicação principal e estavam envolvidos na situação de ensino-aprendizagem, e aqueles os quais se situavam na rede paralela, desligados da rede de comunicação principal. A classificação dos alunos para identificação de sua participação nas redes de comunicação se pautou por categorias socioprofissionais¹⁸ das famílias.

A autora verificou que as crianças das classes populares assumiam uma posição de “retraimento” e “retirada” da rede principal de comunicação. “A negociação das estratégias educativas não é, aqui, senão uma transposição do confronto ou da defesa de uma identidade cultural e social frente à instituição escolar” (SIROTA, 1994, p.153). Portanto, a situação de ensino se colocava como um confronto com o qual esse grupo de alunos não fazia frente. Já os filhos dos chamados quadros médios e de artesãos foram os que mais pediam a palavra e participavam da rede de comunicação principal.

Sirota (1994) constatou também que, daqueles que tentavam integrar-se à rede de comunicação principal, os filhos dos quadros médios e artesãos foram duas vezes mais atendidos que os filhos dos operários, sendo que os filhos de funcionários que prestam serviços e de operários foram os que menos obtiveram respostas do professor nas interações. Destacase a presença dos filhos dos quadros médios na rede de comunicação principal em relação a todos os outros grupos, inclusive alunos filhos dos quadros superiores.

Dentre outros achados, o estudo revelou que os professores quando falavam dos “bons alunos” destacavam características mais atitudinais e relacionais do que capacidades desenvolvidas ou aprendizados. Foram mencionadas características como “simpatia”, “paixão” e adjetivos como “atentos” e “autônomos”, entre outras, que remetiam a uma relação positiva com o professor. Este, por sua vez, não encontrava dificuldades no desenvolver de seu trabalho e era reconhecido por esse grupo de alunos (SIROTA, 1994).

Por outro lado, aos alunos das classes populares foram atribuídos comportamentos inadequados, designavam apenas suas dificuldades de aprendizagem e o desconforto dos

¹⁸ Tomando como contexto a França, a autora distingue os alunos pelas categorias socioprofissionais do chefe da família: pessoal de serviços, operários, empregados (representando as classes populares), quadros médios, artesões/pequenos comerciantes, quadros superiores/profissionais liberais (SIROTA, 1994).

professores em relação ao seu mau comportamento. Nas palavras da autora, para o grupo oriundo das classes populares “tudo é mal-entendido, tanto em termos do julgamento e das avaliações quanto das instruções dos exercícios” (SIROTA, 1994, p.120). Para esse grupo de alunos, a situação de aula era complexa, pois precisavam compreender, negociar e se “adaptar ao modo de funcionamento intelectual proposto” (SIROTA, 1994, p.120).

Notadamente, há posicionamentos distintos nas interações a depender da origem social do aluno. Os filhos das classes populares assumiram uma posição de retraimento, como forma de proteção, inclusive, da própria imagem, as dificuldades encontradas por esse grupo resultaram em formas de “conformismo ativo” e conformismo passivo¹⁹ à medida que estavam mais ou menos adaptados ao “jogo escolar”. Já os filhos dos quadros superiores pareceram confortáveis frente às demandas da escola, o que se traduziu como “indiferença” às situações da rede de comunicação principal. (SIROTA, 1994).

Os achados de Sirota (1994), assim como dos demais autores mobilizados nesta seção, reforçam a importância das interações para os resultados escolares dos alunos e para a aprendizagem. Nesse cenário, a relação entre expectativas docentes e crenças e desempenho escolar discente localiza-se justamente na interação, que fica condicionada pela origem social dos alunos. As expectativas por si só não influenciam diretamente o desempenho dos alunos, porém, quando associadas a comportamentos diferenciados dos professores com relação a determinado aluno e percebidas por ele, geram impacto na realização escolar e no desempenho da criança e jovem (RASCHE; KUDE, 1986). Ademais, somados a práticas pedagógicas que distanciam o aluno do objeto de conhecimento, por supor que este não tem condições para aprender (TACCA, 1999; CHAVÉZ, 2015), o professor acaba por não oportunizar uma oferta educacional de qualidade, que visa diminuir as desigualdades sociais.

2.2 EFEITO-ESCOLA E EFEITO-PROFESSOR: A BUSCA PELA PROMOÇÃO DA EQUIDADE

Há muito, pesquisas²⁰ têm se voltado para a temática justiça e equidade na educação, na tentativa de diminuir as desigualdades sociais. Esse conjunto de pesquisas parte da premissa de

¹⁹ A autora destaca que os filhos dos operários assumiram uma posição de “conformismo ativo”, ou seja, uma demanda em relação à escola, enquanto os filhos de empregados pareciam mais adaptáveis à escola, “essa adaptação respeitosa e tímida traduz-se por “um conformismo passivo” (SIROTA, 1994, p.153).

²⁰ Coleman *et al* [1970] (2008); Reynolds e Teddlie [2000] (2008); Sammons [1999] (2008); Mortimore *et al* [1988] (2008) entre outros. Para mais estudos sobre o tema, sugerimos Brooke e Soares (2008).

que a escola, embora possa reproduzir as desigualdades, pode também diminuir seus efeitos e fazer a diferença na vida de alunos de origem socioeconômica desfavorecida, promovendo aprendizados esperados.

A constatação de que a origem socioeconômica dos alunos é um dos principais fatores que intervêm na distribuição equânime de conhecimentos e na distribuição de posições sociais por meio da escola foi largamente disseminada nos anos de 1960 a partir do Relatório Coleman, encomendado pelo governo norte-americano, que visou “descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais” (BROOKE; SOARES, 2008, p.14). O relatório gerou polêmica, pois concluiu que o nível socioeconômico dos alunos era o elemento determinante do desempenho escolar, em detrimento das condições físicas da escola e da qualidade profissional dos professores, reforçando a ideia de que a escola pouco ou nada influencia nos resultados dos alunos (COLEMAN *et al*, [1970] 2008). A partir desse trabalho, pesquisadores buscaram confrontar os resultados obtidos por James S. Coleman; o conjunto desses estudos são os chamados estudos sobre efeito-escola e eficácia escolar.

As pesquisas sobre efeito-escola, segundo Alves e Soares (2008, p. 529), procuram analisar o “impacto dos processos escolares sobre os resultados dos alunos e diminuir as diferenças entre grupos sociais”. Brooke e Soares (2008) acrescentam que as pesquisas sobre efeito-escola procuram discutir os efeitos positivos da escola sobre a aprendizagem discente.

Numa revisão das pesquisas sobre efeito-escola, Bressoux (2003) afirma que esta noção (efeito-escola) diz respeito a um conjunto de elementos que, associados uns aos outros, permitem que a escola faça a diferença nas aprendizagens de seus alunos. Para o autor, identificam-se duas distinções importantes sobre o efeito da escolarização: a primeira ele chama de efeito absoluto, que tem relação com o efeito da escolarização na vida do sujeito, ou seja, visa comparar as diferenças entre crianças escolarizadas e não escolarizadas. O segundo é o efeito relativo, no qual é possível identificar as diferenças entre escolas, a partir de variáveis internas. Nesse último, busca-se identificar os efeitos da escola no desempenho dos alunos escolarizados, comparando diferentes contextos.

Bressoux (2003) destaca que os trabalhos sobre efeito-escola analisados postulam “que tudo não se reduz a uma situação única entre um professor particular e alunos particulares, mas que deve ser possível detectar fatores que, em certos contextos, são geralmente associados a melhores aquisições dos alunos” (BRESSOUX, 2003, p.20). Nesse sentido, o autor aponta cinco fatores que se associam a melhores desempenhos dos alunos em escolas elementares localizadas em bairros desfavorecidos: a) uma forte liderança (relativo à gestão da escola); b) expectativas elevadas em relação ao desempenho dos alunos; c) um clima de disciplina, sem

ser rígido; d) grande importância dada ao ensino de saberes básicos: leitura, escrita e Matemática; e) avaliação e controle frequente sobre os progressos dos alunos. Como se vê, embora o autor afirme que não seja uma situação particular entre professor e seus alunos que definem o efeito-escola, dos cinco fatores mencionados, o professor é um ator relevante em pelo menos quatro deles.

Comparando os estudos realizados sobre o tema, Bressoux (2003) identificou que dois dos cinco fatores se mantinham independentemente do contexto, são eles: o clima de disciplina e o controle frequente dos progressos dos alunos; os demais variavam de acordo com o contexto social da escola. Além destes, são somados o tempo efetivo destinado à aprendizagem, a maximização do tempo de ensino e de interação entre professor e aluno e os *feedbacks*²¹ dados pelos professores, a fim de regular o processo de aprendizagem e condutas. (BRESSOUX, 2003). Esses achados demonstram a influência dos modos de agir do professor com relação aos seus alunos na aprendizagem, desnaturalizando o discurso corrente que atribuem aos alunos à responsabilidade por seu fracasso e baixo desempenho (TACCA, 1999; CHAVÉZ, 2015). As pesquisas analisadas por Bressoux (2003) sobre o efeito-escola evidenciaram que a escola pode fazer frente às desigualdades sociais, na medida em que favorece a distribuição mais justa de um bem tão valorizado como é o conhecimento e oferece melhores oportunidades educacionais a alunos oriundos de contextos menos favorecidos. Esse estudo ainda aponta para a necessária investigação sobre a qualidade da oferta educacional.

Em contrapartida, Brooke e Soares (2008), no livro “Pesquisas em Eficácia Escolar: origem e trajetórias”, compilaram e traduziram um conjunto de estudos que, como o título sugere, discutem resultados de pesquisas sobre Eficácia Escolar pelo mundo, especialmente pesquisas de autores ingleses e estadunidenses. Esse trabalho procura mostrar os diferentes resultados de investigação produzidos desde o surgimento do interesse pelo tema.

Segundo Brooke e Soares (2008), as pesquisas sobre eficácia escolar buscam caracterizar os fatores identificados nas escolas eficazes que possibilitam melhores resultados de seu alunado. Tomamos emprestadas as palavras dos autores para diferenciar os dois conceitos de que tratamos nesta seção. Brooke e Soares (2008) afirmam que a diferença conceitual entre efeito-escola e eficácia escolar é sutil:

²¹ Bressoux (2003, p.32) define *feedback*, a partir das teorias da comunicação: “um emissor transmite uma mensagem a um receptor e este transmite, de volta, uma outra mensagem ao emissor; este retorno é chamado de *feedback*. Sem ele, o “anel” não é fechado e não há comunicação, mas simples transmissão”.

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza a idéia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu próprio processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados. Já o termo escola eficaz, principalmente nos primeiros trabalhos, sugere apenas que existem escolas melhores do que outras” (BROOKE; SOARES, 2008, p. 10).

Diante disso, a partir das próximas linhas são discutidos os achados das pesquisas sobre as características ou fatores que diferenciam as escolas eficazes das outras. Segundo Brooke e Soares (2008), alguns desses fatores são oriundos da gestão participativa, do professor (considerado eficaz) e do clima escolar²². Uma das variáveis relativas ao professor diz respeito às expectativas positivas em relação aos alunos, embora elas não sejam unicamente preditoras de sucesso escolar, possuem um papel importante quando associadas a outras variáveis, corroborando os estudos apresentados até aqui.

Murillo [2003] (2008) aponta, a partir de pesquisas realizadas na América Latina, três conjuntos de fatores que intervêm positivamente nas escolas eficazes. O primeiro abarca o clima escolar, infraestrutura, os recursos da escola, liderança, metas compartilhadas, participação e envolvimento da comunidade educativa, trabalho em equipe, planejamento, autonomia da escola e a gestão econômica da escola. Todos esses dizem respeito à unidade escolar. O segundo refere-se à sala de aula: clima da sala, relação professor-aluno, planejamento docente, recursos curriculares, metodologia e mecanismos de acompanhamento e rendimento dos alunos. Por último, as pesquisas revelaram os fatores associados à: formação continuada e qualificação docente, à estabilidade, à experiência e às condições de trabalho dos professores, à relação professor-aluno, altas expectativas e reforço positivo (MURILLO, [2003] 2008)

No contexto brasileiro, Franco *et al* (2007) apontam, assim como visto em Brooke e Soares (2008), cinco categorias que abarcam os fatores associados às escolas eficazes: os recursos escolares; a organização e gestão da escola; o clima acadêmico; a formação e salário docente e a ênfase pedagógica” (FRANCO *et al*, 2007).

Com relação aos recursos escolares, são classificados nesta categoria os equipamentos, a conservação deles e a conservação do prédio escolar, associado ao uso adequado e coerente dos mesmos pela escola. A categoria “organização e gestão da escola” diz respeito ao reconhecimento da liderança do diretor pelos professores e responsabilidade coletiva sobre os

²² Bressoux (2003) assevera que são problemáticas as várias definições dada a noção de clima escolar na literatura pela necessidade de se construir um conceito operatório, diante disso, o autor afirma que é “o sistema social de relações entre indivíduos e a cultura da escola que se tenta definir pela noção de clima” (BRESSOUX, 2003, p.52). Segundo este autor, a noção de clima parece dar conta da escola enquanto organização social.

resultados dos alunos. Já o clima acadêmico abarca a aplicação e correção de tarefas de casa, o interesse e dedicação docente ao ensino e a exigência docente sobre o desempenho, o absenteísmo docente e discente – que comprometem a eficácia escolar –, bem como problemas disciplinares e violência (FRANCO *et al*, 2007). Sobre a formação e salário docente, os autores destacam que as pesquisas encontraram efeitos menos significativos, embora tenham sido mencionados na literatura como um dos fatores para a eficácia escolar. A última categoria descrita trata da ênfase pedagógica, que remete ao estilo adotado pelo professor; essa última não se mostrou válida quando associada ao nível socioeconômico da escola.

Notadamente, há um conjunto robusto de fatores associados às escolas eficazes, dentre eles, a relação professor-aluno, que aparece em dois conjuntos distintos (BROOKE; SOARES, 2008). Além disso, formas de acompanhamento do aprendizado discente, altas expectativas e reforço positivo se mostram importantes para os resultados escolares, assim como Bressoux (2003) constatou nas pesquisas sobre efeito-escola.

Ademais, Segundo Bressoux (2003), há um grupo importante de pesquisas que se interessaram por compreender o efeito-professor, especialmente nos Estados Unidos e Inglaterra. Esses estudos procuraram identificar quais práticas de ensino mostravam-se eficazes para as aprendizagens dos alunos. O autor constatou que as ações dos professores “não tem nada de automático, nem de sistemático” (BRESSOUX, 2003, p.31). Pressupõe-se que o professor não está passivo à situação de ensino, ele detém certa autonomia que permite colocar em jogo suas habilidades.

Dentro desse panorama, alguns fatores foram destacados como explicativos do efeito professor, ou seja, das práticas de ensino que possibilitaram maiores avanços dos alunos. O primeiro deles são “as oportunidades de aprender”, que se relaciona com os conteúdos ensinados e a correspondência às aprendizagens avaliadas em seus alunos e o tempo de aprendizagem destinado a eles. O segundo fator diz respeito ao tempo, separado em três dimensões, a primeira em relação ao tempo na escola, a segunda em relação a gestão do tempo das aulas dedicado à matéria pelo professor e por último o tempo efetivo de envolvimento do aluno na tarefa (BRESSOUX, 2003). O terceiro fator diz respeito à “taxa de respostas exatas às questões colocadas pelo professor”.

As expectativas do professor em relação às capacidades dos alunos é o quarto fator de eficácia, sobre esse fator, inclui-se as interações do professor com os alunos e como são comunicadas essas expectativas a eles. Além desses, o quinto fator são os feedbacks, a partir dos elogios e críticas e das correções aos erros dos alunos. O sexto fator explicativo são “atividades estruturadas”, nas quais o professor organiza as tarefas em etapas. “Isso supõe que

as novas noções sejam revistas, resumidas e sintetizadas” (BRESSOUX, 2003, p.35) pelo professor. Destaca-se como sétimo fator de eficácia o ensino frontal, em detrimento do ensino individual, que acarretaria menos tempo dedicado à aprendizagem e privilegiaria os alunos “fortes” e o ensino em grupos, nos quais “funcionaria como uma profecia que se realizaria por ela mesma” (BRESSOUX, 2003, p.41), ou seja, alunos classificados como fracos e agrupados como tal se tornariam mais fracos, por outro lado, o efeito oposto ocorreria com os alunos “fortes”. Por último, o autor afirma que a combinação desses fatores parece mais importante do que elementos isolados, enfatizando que não devem ser considerados como garantias para o sucesso escolar, mas que possuem uma relativa influência sobre ele (BRESSOUX, 2003)

Os estudos mobilizados, sobre efeito-escola, sobre eficácia escolar e efeito-professor, demonstram, portanto, que a escola e o professor têm um papel importante na minimização das desigualdades sociais e escolares. As expectativas positivas docentes (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008), os *feedbacks* apropriados²³ (BRESSOUX, 2003; SAMMONS, [1999] 2008), necessários para o monitoramento das aprendizagens pelos alunos, as práticas de avaliação, que visam o controle das aprendizagens, e o tempo de interação entre professor e aluno são considerados fatores significativos para melhores resultados dos alunos (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008). Esses dados demonstram a importância da escola e da ação docente na promoção da equidade e diminuição das desigualdades em escolas situadas em bairros desfavorecidos e ou que recebem alunos de origem socioeconômica desfavorecida.

Nesse contexto, foi possível articular investigações que se debruçam sobre a relação professor-aluno e aquelas que se dedicam ao estudo do efeito-escola, eficácia escolar e efeito-professor, abordando fatores que podem colaborar ou não para o aprendizado de seus alunos, interferindo, em muitos casos, nos critérios de julgamento docente e na oferta educacional. De acordo com os estudos mobilizados, parece-nos fundamental discutir a natureza social das ações dos professores, adotando-se uma perspectiva individual, a fim de dar a conhecer os princípios geradores de seus modos de ação, que podem favorecer ou não a escolarização de alunos de origem socioeconômica desfavorecida.

²³ Segundo Bressoux (2003) e Sammons [1999] (2008) os *feedbacks* são apropriados e se mostram eficientes nos resultados dos alunos quando levam em consideração: a) sua ocorrência, ou seja, devem ocorrer imediatamente após uma resposta ou comportamento esperado; b) a frequência em que ocorrem, devem ser comédidos; c) a qualidade, “em função da dificuldade da tarefa” (BRESSOUX, 2003, p.33) e ao progresso do aluno em relação ao seu desempenho anterior. Rutter *et al* [1979] (2008), assim como Bressoux (2003) afirmam que os *feedbacks* são mais eficazes quando são mais diretos e imediatos, “na forma de elogio e aprovação” (RUTTER *et al.* [1979] 2008, p.239).

2.3 CONTRIBUIÇÕES DE UMA SOCIOLOGIA À ESCALA INDIVIDUAL

Os trabalhos apresentados nas seções anteriores ressaltam a importância do tema deste trabalho para o campo educacional e indicam, dentre outras coisas, que as expectativas e crenças dos professores e os modos de ação em sala de aula intervêm no aprendizado e desempenho dos seus alunos. Diante dessas constatações, algumas questões se colocam: qual a origem de tais modos de ação de alguns professores frente a determinados grupos de alunos? De onde provêm tais crenças e expectativas?

A fim de tecermos algumas respostas, mobilizamos o que Bernard Lahire (2002) autodenomina de um “esboço” de uma teoria do ator plural, essa proposta procura explicar que os modos de ação são orientados por um conjunto de disposições para agir, para crer e sentir que se constituem pela incorporação de experiências anteriores de cada um, resultado da circulação pelos diferentes grupos sociais e culturais ao longo da vida. Ela se mostra relevante para esse trabalho já que o fato dos professores nutrirem baixas expectativas em relação aos alunos oriundos de contextos menos favorecidos, como vimos no início deste capítulo, não se explica simplesmente pelo que efetivamente observam no processo de ensino e aprendizagem. Relaciona-se de modo significativo com a presença de discursos compartilhados, de experiências individuais e processos de socialização, que pressupõem, por exemplo, que pessoas pobres são carentes socioculturalmente e não atingirão os objetivos da educação (RIST, 1970).

Por outro lado, quando os professores constituem disposições que tendem a favorecer o processo de aprendizagem e crenças positivas em relação aos seus alunos, esses podem também fomentar melhores resultados escolares (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008). Nesse sentido, notamos que, ao se deparar com certos grupos de alunos ou certas características sociais, físicas ou culturais desses alunos, os professores mobilizam, nos estudos apresentados, determinadas disposições, ativadas pela situação, que indicam como agir e apreciar esses alunos.

Pressupomos que os processos socializadores pelos quais passaram e passam os professores ao longo da vida podem ter favorecido que estes incorporem disposições que regem suas práticas e crenças acerca do seu alunado. Estas disposições podem nos informar, de certa forma, como os professores apreciam seus alunos e suas capacidades para aprender, podem servir, ainda, de pistas para compreendermos as interações em sala de aula.

Considerar as relações professor-aluno e os critérios de julgamento docente acerca das capacidades para aprender dos alunos, numa escala individual, permite-nos interpelar se certas práticas pedagógicas tendem a ser mais ou menos produtoras de desigualdades. Sobretudo, parece favorecer o reconhecimento da origem dessas ações, desnaturalizando a falsa ideia de neutralidade das práticas docentes e dos modos de se relacionar com os alunos, pautados apenas na situação de ensino. Assim, tendo em vista o “crescente processo de diferenciação na sociedade moderna, intensificado a partir da segunda metade do século XX” (ALVES, 2016, p.297), Lahire defende a necessidade de uma abordagem à escala individual, que dê conta dos indivíduos que passaram a circular por diferentes esferas sociais. (ALVES, 2016).

É considerando esses condicionantes que discutiremos a seguir os pressupostos teóricos que explicam a natureza plural das ações dos indivíduos, necessários para dar conta de compreender os princípios geradores das crenças e práticas docentes nesta investigação. Para iniciar, faz-se necessário situar a perspectiva sociológica adotada neste trabalho e os entraves teóricos e metodológicos que se busca superar por meio dessa escolha.

2.3.1 A TEORIA DO ATOR PLURAL DE BERNARD LAHIRE

Há muito a tradição sociológica se coloca entre o binarismo: social (sociedade) e individual (indivíduo), num movimento de separação entre essas escalas, autores procuram defender seus pontos de vista, argumentando acerca de uma escala em detrimento de outra. Contudo, os estudos das Novas Sociologias, na França, procuram romper com a dicotomia entre sociedade e indivíduo. Denominada de Sociologia Construtivista, autores se propõem a fazer um deslocamento em relação ao seu objeto:

nem a sociedade nem os indivíduos, encarados como entidades separadas, mas as relações entre indivíduos (no sentido amplo, e não somente as interações face a face), bem como os universos objetivados que elas fabricam e que lhes servem de suportes, enquanto eles são constitutivos ao mesmo tempo dos indivíduos e dos fenômenos sociais (CORCUFF, 2001, p.24).

O objeto da Sociologia Construtivista, portanto, se desloca para as relações interpessoais, considerando que tais relações são constituídas por indivíduos e fenômenos sociais, nem o primeiro, tampouco o segundo constituem a realidade separadamente. Em síntese, “as novas sociologias tendem então a apreender *indivíduos plurais produzidos* e

produtores de relações sociais variadas” (CORCUFF, 2001, p. 25, grifos do autor). Essa vertente se opõe às perspectivas que defendem a realidade social como representações²⁴.

Além disso, o reconhecimento do caráter plural de cada indivíduo tem colocado em questão as teorias de unicidade do ator e da pertinência de uma abordagem macrosociológica para a compreensão desse fenômeno. Dentro desse cenário, a compreensão da realidade social passa a considerar a pluralidade dos modos de ação (esquemas) dos atores e dos contextos nos quais eles se inserem, essa vertente dos estudos sociológicos abarca as contribuições teóricas de Bernard Lahire.

Lahire (2012) se classifica numa posição heterodoxa e adota uma Sociologia à escala individual. O autor acredita que o modo mais adequado de nomear sua abordagem é como Sociologia disposicionalista e contextualista. Assim, procura tratar as práticas de modo articulado, em relação e por relação umas às outras (LAHIRE, 2012). Nas palavras do autor, “Se quisermos compreender o que faz a singularidade de uma família, de um microgrupo, ou de um determinado indivíduo, somos obrigados a vê-los como o produto da combinação singular de uma multitude de propriedades sociais” (LAHIRE, 2012, p. 200).

Nesse sentido, tendo em vista a variedade das ações e crenças observadas nos professores, que nem sempre são coerentes umas com as outras como atestaram Tacca (1999) e Gregório (2011), por exemplo, supomos que uma perspectiva microsociológica, que compreende os atores sociais como portadores de um conjunto variado de esquemas de ação, pode favorecer a identificação, a partir da trajetória de nossa professora e de experiências relatadas, das disposições desveladas no trabalho de campo. Sejam elas desveladas através dos critérios de julgamento docente em relação às capacidades para aprender de seus alunos e das crenças que nutre sobre eles, ou nos modos como a professora desenvolve suas práticas em sala.

Setton (2011) já demonstrava inquietações acerca da necessidade de se discutir a existência de um único *habitus* docente. Segundo esta autora, a partir de trabalhos realizados desde a década de 1970 no Brasil, considerou

[...] primeiramente, a coexistência marcante de diferentes matrizes socializadoras na formação cultural do povo brasileiro registrando duas temporalidades bastante

²⁴ Na noção de realidade como representação “o mundo é visto percebido, inteligido pelo actor social através de um conjunto de julgamentos, de avaliações que se produzem tendo como ponto de partida o que já é conhecido, o que já pertence socialmente ao actor” (BORGES, 2007, p.35). Este conceito foi cunhado por Moscovici (1978), numa ruptura com o pensamento tradicional que compreendia o sujeito isolado do contexto social. No entanto, a crítica aqui reside no entendimento de que as representações “esgotam” a realidade, quando, do ponto de vista da Sociologia Construtivista, as representações têm participação na construção da realidade. (CORCUFF, 2001, grifo nosso)

distintas. Temporalidades ainda em curso que podem ser caracterizadas, *grosso modo*, pelos pares de conceito periferia/centro, tradicional/moderno, rural/urbano, cultura oral/cultura letrada. (SETTON, 2011, p. 176, grifo da autora)

Segundo essa autora, a variedade de condicionantes sócio históricos das práticas docentes, da formação e da experiência profissional de professores também são apontadas por pesquisas. Entretanto, diferente do que propõe Bernard Lahire, a autora defende a atualização do conceito de *habitus* de Bourdieu para dar conta dessa questão.

Lahire (2002) constrói um “esboço” de uma teoria do ator plural a partir de um ponto de vista que se apoia e, ao mesmo tempo, se contrapõe às proposições de Pierre Bourdieu - numa perspectiva crítica e reflexiva acerca das contribuições teóricas deste autor - procurando superar alguns entraves teóricos e metodológicos deixados pela teoria do *habitus* (BOURDIEU, 2003). Portanto, antes de nos aprofundarmos nos pressupostos teóricos e metodológicos de Bernard Lahire, faz-se necessário discutirmos a perspectiva de Bourdieu, sem a qual não seria possível enquadrar a teoria proposta por Lahire (2002; 2004; 2006).

Bourdieu (2004), embora se considere não adepto a rotulações, enquadra seu trabalho como estruturalista construtivista. A primeira noção (estruturalista) se relaciona ao papel das estruturas objetivas, que independente da vontade do indivíduo, são capazes de condicionar ou coagir suas ações. (BOURDIEU, 2004). Já o termo construtivista designa a existência de “uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação” que são constitutivos do *habitus*, e acrescenta: “de estruturas sociais, em particular do que chamo de campos²⁵ e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais”. (BOURDIEU, 2004, p. 149). Assim, Bourdieu adota uma abordagem macrosociológica, que tem como premissa *uma* gênese social das práticas - o *habitus* - se posicionando no grupo daqueles que defendem a noção de unicidade do ator, criticada por Lahire (2002; 2004).

A teoria do *habitus*, de Bourdieu, visa superar a oposição entre indivíduo e sociedade imposta pela tradição sociológica. Ela nasce do desejo de mostrar que “existem outros princípios geradores das práticas” (BOURDIEU, 2004, p. 97), que vão além das normas explícitas ou do cálculo racional. A ação do agente²⁶ não é apenas condicionada às possibilidades deixadas pelas normas e regras, ela é ainda condicionada pelo *habitus*. Implica

²⁵ Segundo Setton (2002, p.64) o campo “seria um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder.” Nele se determinam as posições sociais dos agentes e as relações de dominação. Bourdieu (2003) afirma que o campo só o é porque nele existem disputas, luta entre os que dominam e os dominados, ou seja, nele se permite a revolução, caso contrário este seria um aparelho.

²⁶ A variação dos termos agente e ator nesta seção visa respeitar as terminologias utilizadas por cada um dos autores, segundo suas respectivas filiações teóricas.

afirmar que o *habitus* “faz com que os agentes que o possuem comportem-se de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias” (BOURDIEU, 2004, p. 98). Haveria, portanto, certa regularidade das condutas e das práticas dos agentes que compartilham determinado *habitus*. Esse pressuposto é um dos principais pontos de distinção entre a perspectiva da unicidade defendida por Bourdieu e do ator plural de Lahire, que discutiremos adiante.

Segundo Bourdieu (2004), o *habitus* permite certa previsão das ações, embora, este autor reconheça que existe uma parcela de indeterminação com relação às condutas colocadas em prática pelo agente. Também, possibilita compreender o processo no qual as identidades sociais se constroem e é “capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63).

A noção de *habitus*, nesse sentido, deve ser compreendida, em síntese, como o social incorporado e individuado no sujeito, definindo-se como sistemas de disposições para a ação, adquiridas pela experiência na relação com um determinado campo (BOURDIEU, 2004). Isso significa que as ações do agente, em sua maioria, são resultados do encontro entre *habitus* e campo (SETTON, 2002). Entende-se o *habitus*, nesse contexto, como um conjunto de pré-disposições constituídas, sobretudo na socialização primária (família) (BOURDIEU, 2004); este se relaciona com as condições sociais de vida do grupo familiar em que o agente está inserido, portanto, está intimamente ligado aos hábitos de classe. Dessa maneira, a teoria do *habitus* permite apreender a relativa homogeneidade nas disposições de grupos ou dos indivíduos, que compartilham uma mesma trajetória social (SETTON, 2002).

Partindo desse pressuposto, este conceito pode ser compreendido como princípio gerador das práticas, que se adapta às exigências de um campo, se tornando operante quando encontra condições semelhantes àquelas que lhes deram origem. O *habitus* indicaria a maneira de agir do agente em determinadas situações, a partir de pré-disposições incorporadas relacionadas às condições sociais de origem. Entretanto, “as situações que diferem da situação social de origem exigiriam um ajustamento do indivíduo” (MENDES, 2012, p. 37), ainda que esse ajustamento tenha como base o *habitus* de origem. Sobre a capacidade de adaptação do *habitus*, Bourdieu (2003) afirma que:

Os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação a situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duradouras do *habitus*, mas que permanecem dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção da situação que o determina (BOURDIEU, 2003, p. 141).

Nesse sentido, o *habitus* contempla as capacidades de assimilação e de adaptação (BOURDIEU, 2003), supondo certa flexibilidade quando se depara com situações desconhecidas, embora essa flexibilidade seja limitada pelo próprio *habitus*. Setton (2002) diz que o *habitus* é aberto e passível às novas experiências, a esse respeito afirma que:

O *habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências. Pode ser visto como um estoque de disposições incorporadas, mas postas em prática a partir de estímulos conjunturais de um campo. (SETTON, 2002, p. 64-65)

A autora reforça, no excerto, a capacidade de adaptação e flexibilidade do *habitus*, entretanto, as críticas à teoria de Bourdieu, pelos diferentes autores, também encontram espaço nessa discussão. Para Lahire, segundo Alves (2016, p.310) “a teoria de Bourdieu reduziria o complexo processo de *exteriorização da interioridade* a um funcionamento único e simples de *assimilação* das situações aos esquemas incorporados e de *acomodação* dos esquemas adquiridos anteriormente às mudanças de situação”. Nesta noção, a ação do sujeito está condicionada, de certa forma, às disposições de classe à qual o indivíduo pertence, ou seja, embora haja certa flexibilidade, a variação das práticas, segundo essa teoria, está condicionada ao *habitus* de classe (KOURY, 2006).

Muitos autores criticam a teoria do *habitus* pela limitação das possibilidades de ação do ator social e da capacidade de transferência do *habitus* para as diversas situações (LAHIRE, 2002). Para Koury (2006) essa teoria consideraria que o sujeito é manipulado por estruturas, não reconhecendo o papel do ator social. Já Lahire (2005) critica, dentre outras coisas, a capacidade de generalização do *habitus* a diferentes contextos.

Dentro desse cenário, Lahire (2002) afirma que as teorias da ação tendem a se posicionar em dois pólos: o da unicidade do ator (defendida por Bourdieu na teoria do *habitus*) e o da fragmentação interna (defendida pela psicanálise). Segundo Lahire, as duas posições se colocam *à priori*, sem, em alguns casos, um profundo estudo empírico da realidade; implica, portanto, que, de antemão, se defina um modelo de análise (LAHIRE, 2002).

Se no primeiro polo seu principal representante é Bourdieu com a teoria do *habitus*, que busca identificar a fórmula geradora que se encontra no princípio das práticas, aquilo que é unificador. No segundo polo, encontram-se os estudos do campo da psicanálise, no qual a pluralidade dos esquemas de ação é reconhecida sem que haja ligação entre esses esquemas, defende-se a ideia de desconhecimento entre os *eus* que entram em ação nos diferentes contextos. A pulverização dos comportamentos e papéis é pressuposta *à priori*, sem constatações empíricas (LAHIRE, 2002).

Diante disso, e a partir das lacunas deixadas pela teoria de Bourdieu e de entraves metodológicos para sua aplicação nos contextos contemporâneos (SETTON, 2002), Bernard Lahire (2002; 2004; 2005; 2012), interessado naquilo que é singular no indivíduo, constrói um “programa”, na tentativa de responder as questões de ordem microssociológicas para as quais o conceito de *habitus* deixa lacunas. Lahire (2005) afirma que as teorias da socialização, a qual o conceito de *habitus* também faz parte, por insistir na ideia de reprodução das estruturas objetivas, negligenciam a forma e o que está sendo reproduzido. O resultado dessa perspectiva é “uma teoria da reprodução ‘plena’, mas uma teoria do conhecimento e dos modos de socialização vazia.” (LAHIRE, 2005, p.20).

De igual modo, esse modelo de análise negligencia realidades que emergem nas sociedades contemporâneas, o que exigiria uma atualização deste conceito (SETTON, 2002). A mídia e o processo de globalização, a partir das tecnologias, por exemplo, tornaram-se instituições de socialização descontextualizadas, que dão suporte a novas formas de conduta (SETTON, 2002). Nesse novo contexto, a noção de *habitus* torna-se limitada para compreender os processos de socialização e as formas de ação dos atores.

Uma das principais críticas sofridas por Bourdieu pelos seus contemporâneos é o de importar um modelo de *habitus* de sociedades pouco diferenciadas para sociedades fortemente diferenciadas. A pesquisa que sustenta a teoria do *habitus* de Bourdieu foi realizada na Argélia, numa sociedade camponesa tradicional, marcada pela fraca divisão do trabalho e de suas dimensões geográficas (LAHIRE, 2002). “O paradoxo reside no facto de ter ao fim e ao cabo retido o modelo de *habitus* adaptado à abordagem das sociedades fracamente diferenciadas (pré-industrial, pré-capitalistas) para conduzir o estudo das sociedades com forte diferenciação” (LAHIRE, 2001, p. 34).

Isso quer dizer que, numa sociedade contemporânea, como a que pertencemos, marcada por distintos modelos de socialização, extensas do ponto de vista demográfico, de tamanho continental, e com importantes diferenças nas esferas de ação e produtos culturais, os atores estão frequentemente em contato com formas de socialização distintas. Além disso, as diferenças são percebidas não só no sentido de produção cultural, mas também pela diferenciação no acesso aos bens sociais e culturais, que resultam em desigualdades e ressaltam as diferenças entre os grupos. Grupos e espaços sociais que se diferenciam dos espaços e grupos dos quais os atores e suas famílias são originários, resultado da hierarquia de circulação e acesso aos bens e práticas socialmente valorizados, marcada pela distribuição desigual desses recursos, como demonstraremos nos próximos capítulos.

Lahire (2002) colabora para que possamos reconhecer que o resultado das múltiplas influências nos processos de socialização podem permitir aos atores incorporarem disposições sociais que nem sempre são coerentes entre si. Assim, o autor discorda daqueles com os quais debate, especialmente Pierre Bourdieu, ressaltando a necessidade de não generalização de um caso particular, considerando, sobretudo, as variações do real, a diversidade e a pluralidade. Na tentativa de colaborar com o entendimento dessas variações, Lahire toma de empréstimo contribuições de diferentes áreas como: Antropologia, Filosofia, Psicologia, História e da própria Sociologia (LAHIRE, 2002), para construir sua proposta.

Na perspectiva defendida por Lahire (2002), o ator plural é compreendido como um indivíduo que se constitui por processos de socialização heterogêneos e, por meio deles, adquire disposições de igual modo heterogêneas. Assim, poderia incorporar disposições (esquemas de ação) contraditórias sem que ocorram conflitos internos graves. A pluralidade dos esquemas permite que, de acordo com determinado contexto, uma ou outra disposição seja acionada, sem que isso o torne incoerente (LAHIRE, 2002), como parecem sugerir os estudos que partem de uma perspectiva de fragmentação interna do ator.

O termo ator é empregado, segundo Lahire (2001, p. 13), para “fazer uso de uma rede relativamente coerente de termos: “actor”, “acção”, “acto”, “actividade”, “activar”, “reactivar”. Já a ação, para esse autor, não é compreendida unicamente como ação gestual corporal, física.

O hábito que temos de considerar como a acção (como nos romances ou filmes “de acção” onde isso “mexe”, isto é, os acontecimentos espectaculares e físicos se encadeiam e afluem incessantemente) é necessariamente “activo” (oposto a “passivo”) leva-nos muitas vezes a negligenciar a acção de pensar, de imaginar, de sonhar acordados (*daydreams*), de falar, de escrever, etc. (LAHIRE, 2001, p. 96)

O que Lahire (2001) destaca é a necessidade de considerar a ação como conceito que ultrapassa a ideia de ativo, de movimento. “É preciso, portanto, entender a palavra “acção” no sentido lato do termo: responder ou tomar a palavra, pensar ou imaginar mentalmente uma “coisa” ou uma situação” (LAHIRE, 2001, p.96), esses exemplos mostram que o termo ação, utilizado por Lahire (2001), não se limita a um gesto físico, mas abarca os atos de pensar, sentir e agir propriamente.

Bernard Lahire não inaugura a ideia de uma natureza plural do ator, tampouco cria este conceito, sua obra complementa e aprofunda noções e pistas deixadas por outros autores como Halbwachs e Strauss em relação à pluralidade de contextos aos quais pertencem os atores, e

Proust, em relação ao conceito de ator plural²⁷. Segundo Lahire (2002), a pluralidade do ator foi identificada por psicólogos em pesquisas empíricas que revelaram incoerências nos estilos de resposta dos atores em distintas tarefas, supostamente pertencentes a um mesmo domínio cognitivo. Esses achados contestam a ideia de homogeneidade e de unicidade, que visa identificar aquilo que é unificador e sistemático nas práticas, como propõe a teoria do *habitus* de Bourdieu, explorada mais acima. Lahire (2002) afirma que as teorias que se pautam nessas ideias (homogeneidade e unicidade) mostram tendências nos modos de agir e pensar dos indivíduos pertencentes a um grupo, mas “não nos dizem que cada indivíduo, que compõe o grupo ou a categoria, nem sequer a maioria deles, reúne a totalidade, nem mesmo a maioria, dessas propriedades” (LAHIRE, 2002, p.18).

Segundo ele, o ator plural se confronta com experiências de socialização em contextos sociais distintos e heterogêneos desde muito precocemente. “No curso de sua trajetória ou simultaneamente no curso de um mesmo período de tempo, participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes” (LAHIRE, 2002, p. 36). Incorporando uma variedade de esquemas de ação (LAHIRE, 2004) através de experiências de socialização anteriores. Essa variedade conformaria os repertórios de esquemas de ação que se constituem como sínteses de experiências sociais construídas ou incorporadas.

Por constatações como essa, Lahire (2002) refuta a noção de uma socialização primária e secundária, na qual se presume a primeira como mais “homogênea” e os processos socializadores pelos quais passam os atores mais “harmoniosos em relação ao universo familiar” (LAHIRE, 2001, p.41), e a segunda heterogênea, em distintos espaços sociais. Segundo Lahire (2002; 2004), essa ideia é presumida em detrimento de comprovações empíricas. A criança desde muito cedo se confronta com experiências e situações que se diferem, seja pela presença de um cuidador em casa ou pelo ingresso na creche e escolas infantis (LAHIRE, 2002).

De maneira semelhante, Lahire (2002) coloca em discussão a validade da teoria dos campos²⁸, de Bourdieu, que parece não dar conta dos casos de vida “fora de campo”. Segundo o autor,

²⁷ Halbwachs e Strauss tiveram contribuições importantes por constatar a “multipertença” dos atores a vários grupos e contextos. Segundo Lahire (2002) os autores identificaram a diversidade de contextos “mundos e submundos sociais” aos quais os atores pertencem sem que sejam necessariamente contextos compatíveis entre eles. Já Marcel Proust colabora pela constatação da pluralidade do ator, “que se revela plural, diferente, conforme os domínios de existência, nos quais é socialmente levado a evoluir” (LAHIRE, 2001, p.47).

²⁸ O conceito de campo foi explorado mais acima, mas Lima (2010, p. 15) complementa afirmando que “a teoria dos campos diz respeito à pluralidade dos aspectos que constitui a realidade do mundo social, a pluralidade dos

O processo histórico de diferenciação das esferas de atividade não é, em todo o caso, redutível ao aparecimento de “campos sociais” relativamente autônomos como espaços estruturados de posições, com as suas apostas, as suas regras do jogo, os seus interesses, os seus capitais e as suas lutas específicas (entre os diferentes agentes dominantes e dominados que se esforçam por manter, e até mesmo por melhorar, a sua posição) que têm por aposta a estrutura (desigual) de distribuição dos capitais (LAHIRE, 2001, p.42)

Para Lahire, (2002) a teoria dos campos tem suas fragilidades por reduzir um ator como membro de um campo, quando este pode apenas ser espectador ou consumidor e não produtor desse campo. “Constataremos sobretudo que um grande número de actores estão fora de campo, imersos num grande “espaço social” que já não tem como eixo de estruturação senão o volume e a estrutura do capital possuído (capital cultural e econômico)” (LAHIRE, 2001, p. 43). Nesse sentido, a teoria de Bourdieu, segundo Lahire (2002) ignora aqueles que se constituem fora de um campo, como, por exemplo, as donas de casa, que não possuem ou exercem uma atividade pública ou profissional. Portanto, esta teoria não pode ser considerada como “uma teoria geral e universal, mas representa uma teoria regional do mundo social” (LAHIRE, 2002, p. 35).

Outro ponto de discordância entre a teoria do ator plural e as tradições sociológicas e psicanalíticas diz respeito ao fato de que algumas correntes valorizam sobremaneira as socializações primárias, enquanto outras negligenciam as experiências passadas e valorizam a situação presente. Significa que:

Na primeira ordem, negligencia-se frequentemente o estudo da ‘ordem da interação’, das características singulares e complexas do contexto pragmático, imediato da ação e, na segunda ordem, negligencia-se voluntária ou involuntariamente tudo aquilo que, na ação presente, depende do passado incorporado dos atores (LAHIRE, 2002, p. 47).

Diferente do que pressupõem os dois grupos mencionados, Lahire defende que a pluralidade do ator está profundamente ligada aos dois aspectos de maneira equivalente: às experiências passadas e à situação presente. Para a teoria do *habitus*, segundo Lahire (2002), o indivíduo vive desde a sua infância seu passado, as situações presentes são situações similares ou idênticas que não se diferenciam do ponto de vista dos contextos sociais de domínios distintos. As situações presentes seriam conhecidas e o *habitus* apenas ajustado a elas (LAHIRE, 2002).

Já aqueles que defendem a força das situações presentes como desassociada das experiências passadas consideram que “os actores são seres desprovidos de passado,

mundos, pluralidade das lógicas que correspondem aos diferentes mundos, aos diferentes campos como lugares onde se constroem sentidos comuns”.

constrangidos apenas pela lógica da situação presente [...] negligencia-se voluntariamente ou involuntariamente tudo o que, na acção presente, depende do passado incorporado dos actores” (LAHIRE, 2001, p. 60).

A crítica a essa dualidade se encontra no fato de, se considerarmos atores que tiveram experiências socializadoras mais homogêneas e coerentes, como aqueles dos quais Bourdieu parte para elaborar sua teoria, de fato suas ações são mais previsíveis, pois acabam por reproduzir as experiências incorporadas de seu passado (LAHIRE, 2002). Por outro lado, se considerarmos as sociedades contemporâneas, num contexto semelhante ao nosso, os atores estão imersos em situações sociais heterogêneas. Nesses casos, segundo o que propõe Lahire (2002) é a situação presente quem permite ativar certo esquema de ação incorporado em detrimento de outro, ou seja, as ações de um ator plural não são previsíveis *à priori*. É o encontro da situação presente com as experiências incorporadas quem determina o modo de agir. “O passado, portanto, está ‘aberto de modo diferente segundo a natureza e a configuração da situação presente’” (LAHIRE, 2002, p.51). Portanto, o passado incorporado e a situação presente têm pesos equivalentes na determinação das ações dos atores.

Diante disso, Lahire (2002; 2004) afirma que uma disposição pode não só ser transferida para outras situações diferentes das quais foram constituídas, como também pode adaptar-se, modificar-se. Entretanto, nos casos em que a disposição não encontra situações que a desencadeie ou não se adapta, ela pode ser inibida e permanecer em estado de vigília. Esse aspecto diferencia, mais uma vez, a proposta de Lahire da teoria do *habitus*, a primeira considera, portanto, a possibilidade de não ativação de disposições a depender do contexto, enquanto a segunda reforça o caráter generalizável do *habitus*.

Fazendo uma metáfora ao estoque, Lahire (2002) afirma que os esquemas de ação que compõem os produtos do estoque nem sempre são necessários em todos os contextos, mas estão disponíveis e são mobilizados à medida que ocorrem situações desencadeadoras. “Enfim, as transferências e transposições (analógicas) dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites – imprecisos – de cada contexto social (e, portanto, de cada repertório)” (LAHIRE, 2002, p. 37).

Pressupõe-se, assim, que as experiências passadas não são como uma “síntese homogênea”, não são todas que determinam ou influenciam a ação do ator, mas diante da situação presente, apenas uma parte das experiências incorporadas são acionadas – a depender do contexto/situação – e indicam a forma de ação, como Lahire (2004) pôde constatar em seu trabalho “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”. Nesse sentido, Lahire

(2002; 2004) também coloca em questão a capacidade de transferência do *habitus* a contextos variados.

O *habitus* supõe que a transferibilidade e o caráter generalizável das disposições são inequívocos, já a noção de disposições de Lahire não assume os mesmos pressupostos. Uma disposição não seria necessariamente generalizável a outras situações e não é transcontextual, como sugere a primeira teoria (LAHIRE, 2005); “a transferibilidade (de um esquema ou de uma disposição) é muito relativa, e a transferência opera-se tanto melhor quanto o contexto de mobilização esteja próximo, no seu conteúdo e na sua estrutura, do contexto inicial de aquisição” (LAHIRE, 2005, p. 24).

O pressuposto assumido por Lahire (2002; 2005) é importante para pensarmos como a professora alfabetizadora pode transferir disposições constituídas como aprendiz, durante seu processo de escolarização, para a ação docente. Essa suposição parte da ideia de que a escola carrega uma forma e uma cultura escolar²⁹ que pouco se alteraram ao longo do tempo (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001). Conforme afirma Letícia, em seu primeiro emprego como professora ela “brincava de escolinha”, reproduzindo aquilo que experienciou. Nesse sentido, o contexto vivido pela professora pouco se alterou desse ponto de vista e pode encontrar situações de ativação semelhantes às aquelas nas quais incorporou disposições como aluna, se constituindo um elemento importante para discutirmos as práticas pedagógicas e crenças observadas.

Continuando a explorar os avanços teóricos e metodológicos que a teoria do ator plural propõe em relação à teoria do *habitus*. Lahire (2002) também coloca em questão as situações de desajustamentos e crises aos quais passam os atores. Embora a teoria do *habitus* considere a propensão dos atores a evitar situações conflituosas e contraditórias, ainda que involuntariamente, negligenciam as “pequenas crises”, situações as quais o ator se confronta sem que possa evitar, situações nas quais ele se torna um “peixe fora d’água”, se assim podemos usar a mesma metáfora em sentido oposto ao mencionado pelo autor.

Segundo Lahire (2001; 2002), são inúmeras as situações em que os atores encontram “crises de adaptação, crises do elo de cumplicidade ou de convivência ontológica entre o

²⁹ Segundo Julia (2001) a forma escolar pode ser compreendida como a relação específica entre o tempo e o espaço próprio da escola que orientam as práticas e regulam as ações dentro da instituição. Já a cultura escolar, pode ser definida como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p.10). Frago (2007) complementa essa noção afirmando que “a escola não se limita a reproduzir o que está fora dela. Antes adapta essa realidade, transforma-a e cria um saber e uma cultura própria” (FRAGO, 2007, p.85).

incorporado e a nova situação” (LAHIRE, 2001, p. 63). O autor lista, a fim de corroborar seu argumento, uma série de situações comuns da vida atual nas quais ocorrem desajustamentos e pequenas crises do *habitus*, são exemplos: o casamento, o divórcio, a hospitalização prolongada, mudanças ou perda de emprego etc. As situações mencionadas, dentre outras, são, para esse autor, uma característica da condição humana em sociedades complexas (LAHIRE, 2002) e deve ser considerada numa discussão como a que nos propomos neste trabalho.

Além disso, as disposições variam em grau e força de incorporação, a depender da recorrência em que se atualizam. Elas podem, portanto, extinguir-se ou enfraquecer-se caso não encontrem condições para se atualizarem, ou seja, situações que as evoquem ou situações de repressão que impeçam torná-las ação (LAHIRE, 2005). Esse aspecto se caracteriza como uma das distinções entre o *habitus* de Bourdieu e as disposições tal qual compreende Lahire; Bourdieu nega a variação de forças das disposições. Lahire (2004) defende que

Como uma disposição é o produto incorporado de uma socialização (explícita ou implícita) passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a *repetição de experiências relativamente semelhantes* [...]. Não se adquire uma disposição por meio de uma conversão brutal e miraculosa e, portanto, as disposições não são todas equivalentes do ponto de vista da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação (LAHIRE, 2004, p. 28).

Sobre isso, Lahire (2004) destaca que as disposições não podem ser confundidas com apetências e tampouco competências. A noção de disposição é compreendida como inclinação, propensão a, associa-se a ideia de “é mais forte do que eu”, enquanto apetência tem relação com vontade, desejo. Da mesma forma, uma disposição não é uma competência, capacidade para realizar algo. Implica dizer que:

Pode-se conhecer mais ou menos bem, pode-se praticar ou consumir mais ou menos intensamente, pode-se gostar mais ou menos firmemente e, para complicar uma coisa já nada simples, pode-se conhecer pouco e gostar muito, pode-se conhecer bem e ser circunspecto, pode-se praticar por “mero” hábito, mas sem grande paixão, e assim por diante (LAHIRE, 2006, p.26).

O que essa afirmação nos coloca é que as práticas, gostos e crenças podem ser incorporadas por imposição, rotina, vontade, paixão, ou seja, nem sempre estão acompanhadas de apetência ou competência. Demonstrando uma oposição ao modelo proposto por Bourdieu de “necessidade feita virtude” ou do “amor ao necessário” (NOGUEIRA, 2013).

Ainda do ponto de vista das formas de incorporação das disposições, para Lahire (2002) a linguagem tem papel fundamental. A incorporação desses esquemas “não se realiza sem “instrumento psicológico” (LAHIRE, 2002, p. 171). A incorporação de hábitos e esquemas de

ação depende, portanto, da exposição a situações que permitam ao ator observar gestos, atitudes, como também que ele queira ‘aprender’ esses novos hábitos (LAHIRE, 2002).

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc.” (LAHIRE, 2002, p. 173).

Dessa maneira, é através da linguagem que o ator se constitui e constitui a realidade, pois ela está presente em toda forma de vida social e de práticas (LAHIRE, 1990 apud LAHIRE, 2002). Lahire (2001, p. 210) afirma que “não é mais possível fazer das práticas ou da incorporação dos hábitos processos que se desenrolariam fora da linguagem numa relação obscura e muda com o mundo”. Diante disso, os esquemas de ação incorporados na forma de disposições sociais assumem três formas: disposições para sentir, agir e crer (LAHIRE, 2005). Nesse sentido, Lahire (2005) aponta para a necessidade de distinguir as disposições para agir das disposições para crer, esta última nomeada de crença. Nas palavras do autor “estas crenças são mais ou menos fortemente incorporadas pelos actores individuais, mas não podem ser sistematicamente assimiladas a disposições para agir. LAHIRE, 2005, p.17). Essa diferenciação permite compreender:

[as] distâncias entre o que os atores dizem que fazem e o que pode ser apreendido através da observação dos seus comportamentos [...]os casos em que os atores interiorizam normas, valores e ideais sem terem forjado hábitos de ação que lhes permitam atingir o seu ideal, ou ainda aqueles casos em que, tendo incorporado crenças, eles não têm os meios materiais para concretizá-las (ALVES, 2016, p. 314).

Desse modo, as crenças tornam-se inoperantes, por assim dizer, pois não encontram condições disposicionais favoráveis para que se possa colocá-las em prática. A identificação desse desajuste permite compreender sentimentos de frustração, culpa, entre outros. Para Lahire (2005) é necessário compreender a distância entre crença e disposição para agir, pois sem essa distinção os fenômenos como a ilusão, culpabilidade etc. não seriam passíveis de compreensão. O reconhecimento dessa distância – entre crenças e disposições para agir – também pode colaborar, por exemplo, para a discussão sobre os princípios geradores dos critérios de julgamento docente e das situações de aplicação desses critérios nas quais a professora enfrentou nos momentos de atribuição de juízo de valor ao desempenho dos alunos.

No entanto, Lahire (2002; 2004) assevera que deve se ter em vista que as disposições sociais não são observáveis pelo pesquisador, elas podem apenas serem reconstruídas, pois

estão no princípio das práticas, fazendo com que o pesquisador lance mão de um conjunto de instrumentos que permitam acessar dados como esses.

O modelo proposto por Lahire (2002; 2004; 2006), como dispositivo teórico-metodológico, considera que a observação e análise da situação presente, da ação do ator, e entrevistas em profundidade permitiriam compreender melhor os esquemas e experiências passadas mobilizados (os princípios geradores da ação), quando comparadas às variáveis clássicas: sexo, classe social, formação profissional; que nem sempre revelam algo a respeito das influências que determinaram de alguma maneira a ação (LAHIRE, 2002).

Metodologicamente, Lahire (2002; 2005) destaca a natureza condicional das disposições sociais. Embora haja certa repetição, apenas a situação atual permitirá conhecer quais esquemas de ação serão mobilizados. Portanto, mostra-se mais produtiva a descrição cuidadosa das ações ou das memórias dessa ação, que análises interpretativistas do pesquisador sobre a ação. Lahire (2002) salienta que, embora se identifique certas disposições como princípio gerador de uma ou outra determinada prática, isto é verdade apenas no campo das práticas observadas, ou seja, uma disposição não tem força intrínseca de se manifestar como princípio de práticas por sua única determinação.

Supor, *à priori*, que determinada ação ocorre de forma similar por ter sido observada em campos de práticas anterior é supor que há *um* princípio gerador das disposições, o que contraria constatações empíricas feitas pelo autor (LAHIRE, 2004). Ademais, na tentativa de desvelar o quê do passado incorporado foi mobilizado pelo ator em determinada ação, o pesquisador deve considerar que a relação do entrevistado com o pesquisador também altera e influencia o quê das experiências incorporadas será mobilizado ou não. O que se quer dizer é que a realidade reconstituída, por entrevistas, por exemplo, tem limitações dadas pela própria situação presente (de entrevista). “A situação de pesquisa tem, pois, um papel importante, na determinação de quem, no conjunto das experiências será efetivamente mobilizada” (LAHIRE, 2002, p.78).

Outro cuidado, quando se trata de desvelar os princípios geradores de disposições é deduzir de uma entrevista ou observação de uma situação um contexto generalizável. Pode-se dizer de uma disposição ou princípios para explicar o contexto observado, mas não que o esquema, que a disposição será mobilizada em outras situações análogas, de modo previsível (LAHIRE, 2002). Nas palavras de Lahire

O sociólogo generaliza e reifica, em traços disposicionais constantes, permanentes e transponíveis, as atitudes, os tipos de reação e de ação etc., tirados da observação

direta dos comportamentos num contexto restrito ou, mais frequentemente ainda, de sua reconstrução através das entrevistas (LAHIRE, 2002, p. 81)

A questão posta é de que um esquema de ação desvelado em determinada ação não se atualiza e se transporta para outras situações futuras de maneira previsível. Cada contexto social pode desencadear esquemas específicos (LAHIRE, 2002). Portanto, é a situação social presente que condiciona à transferibilidade, ativação ou não de um esquema de ação.

O papel do pesquisador para esse tipo de entrevista se assemelha ao de um psicoterapeuta (LAHIRE, 2005), faz-se necessário uma espécie de imersão na vida do entrevistado para reconstruir os princípios geradores das ações em determinado domínio. Assim, exige-se para a reconstrução dos princípios geradores das práticas tomar como base três aspectos: “1) a descrição (ou reconstrução) das práticas, 2) a descrição (ou a reconstrução) das situações nas quais essas práticas desenvolveram-se, e 3) a reconstrução dos elementos julgados importantes da história (itinerário, biografia, trajetória, etc.) do praticante” (LAHIRE, 2002, p. 54). Tomar esses três aspectos como base para a definição e construção dos instrumentos de coleta, sobretudo, dos roteiros de entrevista e observações torna-se fundamental para desvelar os princípios geradores das disposições sociais as quais pretendemos dar a conhecer.

Apoiar-se nas descrições, reconstruções das práticas observadas e experiências passadas vividas para análise e discussão dos critérios de julgamento docente pode nos permitir considerar que o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, de avaliação e atribuição de juízo de valor ao desempenho dos alunos não é neutro. Pelo contrário, pode ser resultado de uma ação determinada por experiências do docente com outros grupos de alunos semelhantes ou distintos, com seu próprio processo de escolarização, experiências vividas na formação inicial, etc. que podem ter resultado na constituição de disposições de crenças e esquemas de ação nem sempre problematizados e que influenciam a prática pedagógica.

Olhar para as práticas escolares e pedagógicas reconhecendo a natureza plural dos atores sociais que ali interagem, bem como a complexa relação entre as experiências incorporadas em forma de esquemas de ação e a situação presente, como propõe Lahire (2002; 2004), num contexto no qual os alunos têm frequentemente subjugadas suas capacidades de aprendizagem e limitadas a oferta educacional (TACCA, 1999; BERNAL, 2007; SANT’ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; CHAVÉZ, 2015), parece fundamental quando se discute a qualidade e equidade no ensino público.

Diante do exposto até aqui, as contribuições desses diferentes estudos e áreas geraram inquietudes e parâmetros para aproximarmos do nosso objeto de estudo: reconstruir e compreender os princípios geradores das disposições docente desveladas no modo como atua e

atribue juízo de valor sobre o desempenho escolar dos alunos. Assim, discutiremos no capítulo seguinte as escolhas metodológicas e os procedimentos analíticos adotados por este estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Uma investigação tal como a que nos propomos, demanda uma abordagem de pesquisa que possibilite observar as situações no ambiente natural em que ocorrem. Assumimos, desse modo, uma abordagem qualitativa, tendo em vista a natureza e complexidade do nosso objeto de pesquisa, priorizando como propõe Creswell (2007) métodos interativos e humanísticos, buscando estabelecer uma relação harmônica com os participantes, para alcançarmos dados confiáveis. Ademais, essa abordagem admite, à medida em que a realidade observada requisita, alterações em variados aspectos, tal flexibilidade era esperada por nós, já que a escola é tomada como uma organização social complexa.

Pela natureza subjetiva dos instrumentos que mobilizamos, trata-se de uma investigação permeada por nossas “lentes pessoais”. “Não é possível evitar interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos” (CRESWELL, 2007, p. 187). E o rigor de estudos como este, em Ciências Humanas, não se restringe ao uso de instrumentos mais ou menos objetivos (MESQUITA, 2016). Segundo André (2013), o rigor científico reside na cautela na escolha dos participantes, nos procedimentos de coleta e análise, na elaboração dos instrumentos e no tratamento dos dados, o que pretendemos tornar visível neste capítulo. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, o que significa que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

Além disso, o quadro teórico-metodológico assumido implica a consideração dos estudos sobre interação em sala de aula e sobre o efeito professor e da teoria do ator plural, o que nos ofereceu balizas para mobilizar um conjunto de instrumentos variados e que nos pareceram produtivos para o desenvolvimento desse estudo. Essas escolhas metodológicas visaram abarcar distintas situações em que o objeto pudesse ser contemplado. Também, procuraram abarcar a construção de um quadro explicativo sobre a natureza dos esquemas de ações mobilizados por uma professora em situações nas quais estabelecem critérios e expressam julgamentos sobre o desempenho de seus alunos, imiscuídos nos modos de agir, crer, sentir e pensar e que podem interferir na qualidade das oportunidades educacionais em contextos vulneráveis.

Para tanto, foram selecionados como instrumentos: a observação participante de aulas de Língua Portuguesa, em momentos diferenciados e previamente acordados, durante o ano letivo (foram privilegiadas as semanas que antecediam finais de bimestres e fechamento de notas), e de Conselhos de Classe, que ocorreram durante o ano, e entrevistas em profundidade.

Além disso, foram tomadas notas de campo sobre o cotidiano da escola e de conversas informais que pudessem contribuir neste estudo, além do acesso às fontes documentais (*Caderno de Orientações Gerais, 2018* (elaborado pela escola); *Questionário da família da Prova e Provinha São Paulo de 2018*³⁰ (SÃO PAULO, 2018); *Mapa da desigualdade* (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2016).

Nas próximas seções, apresentamos os instrumentos metodológicos empregados e, de maneira concomitante, sua aplicação, o corpus gerado e os procedimentos de análise utilizados para cada um deles.

Antes, porém, explanamos sobre algumas considerações importantes sobre o campo e a geração de dados nesta escola. Inicialmente, o estudo foi proposto para duas professoras: uma de 3º ano, Letícia, e outra de Língua Portuguesa, do 9º ano, Roberta³¹. Nossa intenção foi a de gerar dados em dois momentos significativos na escolarização básica, final do ciclo de alfabetização e ano de certificação do ensino fundamental, além de focalizarmos a disciplina de Língua Portuguesa, por sua importância para o prosseguimento nos estudos e participação em práticas de uso da linguagem escrita. Apesar de nossos esforços no sentido de garantir que os instrumentos fossem aplicados com o mesmo rigor e intensidade, tivemos alguns obstáculos em relação à geração de dados no 9º ano³². Esses obstáculos impediram aprofundar nosso conhecimento em importantes dimensões da pesquisa, tais como a trajetória desta professora e de suas práticas avaliativas. Cientes do problema de uma abordagem superficial sobre nosso objeto, tomamos a decisão de não utilizá-los na dissertação.

Portanto, os dados gerados e empregados no estudo em tela referem-se somente à turma de 3º ano de Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal em São Paulo, com a participação direta de uma professora alfabetizadora e, indiretamente, de seus alunos. Resumidamente, nosso interesse pelo 3º ano deve-se a dois fatores. Primeiro, à época da pesquisa, segundo normas da Rede Municipal de São Paulo, os alunos poderiam ser retidos por desempenho nesse momento da escolarização (no 3º ano, ao final do ciclo de alfabetização).

³⁰ O questionário em questão é parte integrante do material enviado às escolas para a aplicação da avaliação e recebe o título de *Questionário da família*.

³¹ Ambos os nomes atribuídos às duas professoras são fictícios, de modo a garantir o sigilo em relação à identidade delas e o compromisso ético assumido nesse estudo.

³² Infelizmente, apesar da adesão da professora de Língua Portuguesa do 9º ano, não foi possível aplicar todos os instrumentos e constituir um conjunto de dados capazes de lidar com os objetivos propostos. Em vista disto, redimensionamos o estudo e passamos a trabalhar apenas com os dados gerados no 3º ano e professora Letícia.

Segundo, o 3º ano era considerado a fase de consolidação do processo de alfabetização, na qual deveria ser garantido aos alunos o direito a estarem alfabetizados³³.

O primeiro contato com a professora de 3º ano, Letícia³⁴, ocorreu em Fevereiro de 2018 e se deu por intermédio da coordenação da escola, que organizou o encontro com a pesquisadora, para que fosse possível apresentar os objetivos da pesquisa, os instrumentos e o cronograma ao longo do ano. Desde o início do campo, procuramos estabelecer um vínculo com os participantes, durante os momentos de observação das aulas e conversas informais, para que, no momento de aplicação das entrevistas, a professora se sentisse o mais confortável possível para responder as nossas perguntas. Apresentamos a seguir os instrumentos de coleta e o corpus de análise.

3.1 OBSERVAÇÃO DAS AULAS

A observação participante tem grande relevância na pesquisa educacional, especialmente para aquelas que visam compreender os modos de ação dos atores no processo educativo. Para Ludke e André (1986), a “observação direta” permite a aproximação a “perspectiva dos sujeitos” e apreensão de significados que os participantes atribuem à realidade que os cerca. Tomando como referência os estudos sobre interação em sala de aula (RIST, 1970; SIROTA, 1994; TACCA, 1999; CHAVÉZ, 2015) e efeito-professor e efeito-escola (BRESSOUX, 2003; BROOKE; SOARES, 2008), os dados gerados por meio da observação contribuem para desvelar o cotidiano da sala de aula e como se dão as relações professor-aluno, e permitem ainda: a) verificar quais os instrumentos e ferramentas mobilizados pela docente para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos; b) identificar e analisar se e como ocorrem *feedbacks* e de quais tipos sobre o aprendizado dos alunos e sobre as ações que realiza a fim de que possam construir, modificar, sustentar, reforçar ou não o modo como percebem a si mesmos diante do aprendizado.

Optou-se pela observação participante, tendo em vista a dificuldade do pesquisador de se manter neutro e não intervir no contexto. Também, esse tipo de participação é um elemento fundamental num estudo dessa natureza, que exige confiança e uma relação mais próxima entre pesquisador e pesquisados, seja uma professora ou os demais funcionários da equipe escolar.

³³ Regulações que ordenavam o ensino fundamental da RMESP à época em que se deu esse estudo.

³⁴ Letícia, diretamente envolvida no estudo, será apresentada com os demais participantes no capítulo 04, quando tratamos do contexto da pesquisa.

Dessa maneira, embora tivéssemos mantido nossa presença o mais discreta possível, sabemos que a presença de outro sujeito no ambiente escolar e na sala de aula provoca alterações nas dinâmicas que ali se instalam.

3.1.1 ELABORAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

A observação das aulas de Língua Portuguesa foi guiada por dois tipos de protocolos. O primeiro, de caráter semiestruturado, é o mesmo empregado na pesquisa *Interdependência Competitiva entre Escolas e a Qualidade das Oportunidades Educacionais*³⁵ (anexo A, doravante protocolo 1). Esse protocolo pressupõe captar a organização das aulas e os conteúdos abordados, bem como o modo como se dão as interações na sala de aula. Abarca a descrição da rotina, aulas e atividades, desenho de croquis com esboço do ambiente e recursos empregados, notas sobre a gestão do tempo de ensino, registros de enunciados da professora dirigidos ao conjunto ou a alunos específicos e o posicionamento da professora e da turma em relação às propostas com finalidade didática. Já o segundo protocolo, baseou-se no roteiro de observação de aula da Pesquisa GERES³⁶, de caráter estruturado. Para fins do nosso estudo, eliminamos alguns itens que não nos interessava, por exemplo, o foco em atividades e estratégias empregadas no ensino da Matemática, e incluímos outros, tais como a oferta de *feedbacks* da professora aos alunos e a caracterização desses *feedbacks*. Esse protocolo permitiu a tipificação da estrutura das aulas, a partir da construção de um quadro geral que ilustrasse de maneira mais concisa e direta seu funcionamento e discriminasse os momentos mais relevantes para nosso estudo.

3.1.2 APLICAÇÃO DOS PROTOCOLOS DE OBSERVAÇÃO

Inicialmente, obtivemos junto à coordenação pedagógica um quadro de horário das aulas das turmas de 3º ano, bem como o calendário de aplicação de avaliações externas na instituição, no mês de fevereiro de 2018. Soubemos *à priori* que a escola não possuía um cronograma de avaliações internas, portanto, os professores não sofriam nenhum tipo de exigência quanto ao planejamento e à aplicação de exames e provas. Pelo contrário, como

³⁵ Cf. Vóvio e Ribeiro, mimeo.

³⁶ Cf. Bonamino *et al* (2007) O Projeto Geres trata de um “Estudo Longitudinal da Geração Escolar” iniciado em 2005 que visa a qualidade e equidade no Ensino Fundamental brasileiro.

veremos adiante, esse tipo de prática não é incentivada pela instituição. A partir dessas informações, construímos o cronograma de entrada em campo para os dias e horários das aulas de Língua Portuguesa, que antecedessem às reuniões de Conselho de Classe, ou seja, nos finais dos bimestres e que coincidissem com a aplicação das avaliações externas no 3º ano, quando assim fosse possível.

Esse planejamento foi prejudicado por variadas razões. Primeiramente, optamos por não informar antecipadamente os dias em que entraríamos em sala. Consideramos que, ao não agendarmos a observação, poderíamos minimizar os efeitos da presença de um estranho nas aulas e evitar que as práticas pedagógicas fossem dirigidas à pesquisa, de modo a satisfazer interesses presumidos ou protegê-la de possíveis avaliações. Entendíamos que quanto mais preparada para receber a pesquisadora a professora estivesse, menos captaríamos seu estilo de aula, os conteúdos ou maneiras mais “cotidianas” de agir mobilizadas em sala. No entanto, essa estratégia revelou-se problemática, pois, em muitos casos, não se pôde realizar a observação devido à falta da professora (quatro dias letivos) e a outros imprevistos³⁷. A segunda razão decorre do fato de a professora não seguir o quadro de horários que nos foi ofertado, sua rotina e distribuição das aulas não era estabelecida como regulado por esse quadro, o que tornava a entrada nas aulas submetida a avisos da professora com pouca antecedência. Por fim, as datas das avaliações externas também sofreram alterações, especialmente, por atrasos no envio das provas por parte de organismos centrais, o que prejudicou a observação nesses momentos e demandou novas negociações.

A entrada da pesquisadora em sala ocorreu sempre junto com a professora e seus alunos, no horário previsto (no turno vespertino), em dias alternados, como dito. Em todas as aulas observadas, foram produzidas descrições densas, sendo três delas complementadas por gravações em áudio, permitidas pela professora. A primeira entrada em sala ocorreu no mês de abril de 2018, previu-se para esse momento o acompanhamento da aplicação da prova diagnóstica enviada pela Secretaria Municipal de Educação (SMESP). Nesse primeiro momento, a docente da turma informou às crianças sobre a nossa presença na sala e qual o intuito de acompanhar as aulas.

Nos primeiros dias da pesquisadora na sala de aula, as crianças do 3º ano mostraram-se eufóricas, se dirigiam a ela durante as aulas e lhe faziam perguntas, posteriormente, esse comportamento tornou-se menos frequente. Letícia, inicialmente, também interagia mais com

³⁷ Importa ressaltar que não consideramos como períodos observados os dias em que estivemos na escola e não conseguimos realizar observações por motivo de falta da professora ou alteração da rotina das aulas.

a pesquisadora durante as aulas, fazendo perguntas ou comentários sobre atividades ou determinado aluno, mudando seu comportamento à medida que se acostumava com essa presença na sala. Notas sobre as conversas informais ocorridas no decorrer das aulas ou ao final delas também foram tomadas e compõem o corpus da pesquisa.

Os momentos observados nas duas turmas e o corpus de análise encontram-se elucidados no quadro 1.

QUADRO 1. Síntese do corpus obtido pela observação das aulas.

Número de Dias	Número de aulas	Corpus	Tempo total (em horas)
11 dias letivos	32 aulas de LP	Notas de campo organizadas em protocolo observação. Gravação em áudio, transcritas (4h06m).	25h08m

Fonte: Autora (2018)

3.1.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADOS NAS OBSERVAÇÕES DE AULA

O tratamento dos dados gerados a partir das observações deu-se do seguinte modo: após a escuta do áudio das observações, as informações sobre as aulas foram repassadas para o protocolo 2, com o intuito de identificar e tipificar as aulas observadas, no que tange aos conteúdos abordados: à estrutura organizacional da aula, aos tipos de interação professor-aluno e aluno-aluno, aos tipos de *feedbacks* observados e ao clima³⁸, possibilitando a construção de um quadro geral das aulas observadas.

Nas notas de campo e nas transcrições das aulas, grifamos cenas e sequências de turnos nos quais a professora ofertava *feedbacks* aos alunos (avaliava positivamente ou negativamente, motivava ou criticava as produções dos alunos), orientações que lhes permitiam monitorar a execução da tarefa, dar-se conta dos procedimentos adotados e sobre sua eficácia na tarefa ou reiterar a apropriação de determinado conteúdo ou conceito, da maneira como era esperado. Esse procedimento permitiu categorizar os *feedbacks* constantes nos dados em cinco tipos mais comuns: a) avaliação positiva, por meio de elogios e incentivos, individual, dirigidos a grupos ou a toda turma; b) indicações para monitorar a aprendizagem; c) intervenções para tomada

³⁸ Cf. capítulo 02

de consciência sobre procedimentos adotados e sobre sua eficácia ou para repensar soluções e respostas; d) repreensões ou disciplinarização dirigidas a um aluno, a um grupo ou a toda turma; e) críticas individuais ou compartilhadas com a turma.

Também, procuramos destacar turnos e enunciados que remetessem aos modos de agir, crer, sentir e pensar da professora no que se refere à apreciação de seus alunos e à avaliação de suas capacidades para aprender, se se dirigia com afeto ou com rispidez a um aluno ou a um grupo de alunos, bem como momentos em que se dirigia por meio de gestos, expressões faciais, por exemplo, para eles. Além disso, destacamos os excertos que evidenciavam os alunos que eram mais chamados a participar da rede principal de comunicação (SIROTA, 1994) e aqueles que ficavam de fora, porque não se engajavam nessas situações ou por não serem considerados. Esses excertos subsidiaram a discussão sobre as formas de interação em sala de aula desenvolvidas pela professora e a reconstrução dos princípios geradores das ações observadas.

Por último, destacamos os momentos em que se desvelavam disposições mobilizadas na atuação pedagógica. Organizamos os excertos e cenas procurando identificar o pertencimento de cada ação destacada a uma classe de comportamento, para que pudéssemos discutir “o quê” tais cenas ensejavam sobre o patrimônio disposicional da docente.

O resultado disso são três conjuntos de informações: o primeiro diz respeito aos tipos de aula e o papel da professora nessas oportunidades educacionais. O segundo conjunto diz respeito aos *feedbacks* dados aos alunos de modo que pudessem monitorar, modificar ou sustentar seus comportamentos e aprendizagem. Por último, obtivemos um conjunto de informações acerca do modo como a professora atua e interage com seus respectivos alunos, revelando disposições de agir, pensar, crer e sentir em relação a eles e ao contexto escolar.

3.2 OBSERVAÇÕES DOS CONSELHOS DE CLASSE

Os Conselhos de Classe, colegiado responsável pelo acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, configuram-se, segundo a Portaria 5930/13 da Secretaria Municipal de Educação, em reuniões realizadas ao final de cada bimestre para “assegurar o acompanhamento sistemático dos avanços e dificuldades do processo de ensino e de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013). Nesse sentido, trata-se de um momento de extrema relevância para essa investigação, pois refere-se a uma situação em que os processos de aprendizagem dos alunos devem ser objetivados e os critérios de avaliação devem ser comentados e justificados entre pares (professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e de mesmo ano, além da coordenação pedagógica).

Trata-se de uma situação que mobiliza disposições nem sempre coincidentes com aquelas observadas em sala de aula, já que, além de outro ambiente e interactantes, o foco recai sobre a própria prática, sobre a percepção que se tem dos alunos e de sua capacidade de aprender e coloca-se em jogo expectativas sobre sua trajetória escolar (se aprendeu ou não, se aprovado ou não, etc.).

3.2.1 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Diferente das observações das aulas, para a observação dos Conselhos de Classe não previmos um protocolo de observação. Para as gravações em áudio seguimos os seguintes procedimentos: alocação do gravador no agrupamento das professoras do 3º ano, sem a presença da pesquisadora na sala. Desse modo, foi possível captar as falas de Letícia durante as reuniões, inclusive informações trocadas com suas colegas de 3º ano, de caráter mais informal.

No cronograma escolar, havia a previsão de quatro reuniões de Conselho de Classe, nas seguintes datas: 05 de Maio, 28 de Julho, 22 de Setembro e o último em 01 de Dezembro. Essas reuniões ocorreram aos sábados, no final de cada bimestre letivo, em razão da greve dos professores, como atividades de reposição. Além dessas datas, havia uma outra modalidade de reunião, agrupando apenas professores de um mesmo ano com a coordenação, designadas pré-conselhos e pós-conselhos ou reuniões entre a professora e a coordenação sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que também foram acompanhadas. Das quatro reuniões previstas, Letícia não compareceu na do mês de julho, não sendo gravada, e a relativa ao mês de setembro precisou ser descartada por exigência de outra professora de 3º ano, que não se sentiu confortável. Desse modo, nosso corpus é composto por apenas duas gravações.

Complementarmente às reuniões de Conselho de Classe, a coordenadora responsável pelo grupo de professores do Ensino Fundamental I realizou duas reuniões, designadas como pré-conselho e pós-conselho respectivamente, cujo objetivo foi o de discutir sobre o desempenho de cada aluno e sobre o trabalho pedagógico das professoras do 3º ano. Essas reuniões foram acompanhadas, por meio de notas de campo e gravação em áudio desses dois momentos. A primeira reunião, chamada de pós-conselho (após o 2º Conselho de Classe), foi realizada no dia 02 de agosto de 2018 e ocorreu na sala da coordenação com a presença das três professoras das turmas de 3º ano da escola, da coordenadora do Ensino Fundamental I e da pesquisadora. O objetivo desse encontro foi aprofundar as discussões sobre o processo de ensino e ações realizadas pelas professoras com seus alunos que não puderam ser ampliadas na

reunião de conselho. Já a segunda, considerada pré-conselho³⁹, realizada no dia 25 de Outubro de 2018, como uma antecipação ao quarto e último Conselho de Classe, ocorreu na sala da coordenação com a presença das três professoras regentes das turmas de 3º ano, das coordenadoras do Ensino Fundamental I e II e da diretora da escola. A reunião de pré-conselho, embora tivesse como objetivo antecipar assuntos relativos ao último Conselho de Classe, visou aprofundar a tomada de decisão sobre critérios de retenção ou não de alunos, com desempenhos insatisfatórios. Os alunos e suas dificuldades de aprendizagem foram tratados individualmente, caso a caso, e as professoras foram orientadas pela coordenação e direção da escola sobre as possíveis intervenções a serem realizadas.

Em 01 de Dezembro de 2018, ocorreu o quarto e último Conselho de Classe no Ensino Fundamental I. Letícia, professora do 3º ano chegou a escola às 10h20, pois estava em outro compromisso na escola em que acumula cargo. Quando chegou, foi orientada a preencher um relatório solicitado pela coordenadora e, assim que concluiu, foi dispensada. Nesse contexto, Letícia interagiu pouco, sua participação, na maior parte do tempo, se deu por meio da escrita, sem que estabelecesse conversas ou fizesse comentários com a coordenadora ou pares.

A seguir, apresentamos o corpus gerado a partir das reuniões de Conselho de Classe.

QUADRO 2. Síntese da coleta de dados dos Conselhos de Classe.

Momento	Data	Local	Participantes	Corpus
1º Conselho-Fund I	05/05/2018	Sala de Leitura	Professores Fund I e Coordenadora Fund I	03h47m de gravações em áudio.
2º Conselho - Fund I	28/07/2018	Sala da Coordenação	Não gravado – Professora Letícia não compareceu	0h
Reunião pós-Conselho – Fund I	02/08/2018	Sala da coordenação pedagógica	Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica	0h41m de gravações em áudio e notas de campo.

³⁹ O nome foi dado por ser considerado um momento de discussão e possíveis ações a serem ainda tomadas com os alunos que foram considerados possíveis retidos pelas professoras. O intuito era discutir caso a caso as razões pelas quais as professoras achavam que os alunos com baixo desempenho (não alfabetizados ou com dificuldades na apropriação da escrita) deveriam ser ou não retidos no ano corrente.

3º Conselho – Fund I	22/09/2018	Sala de Artes e sala de Informática	1ª Parte: Professores Fund I e Fund II; Coordenadoras Fund I e Fund II; Diretora e Vice-diretor 2º Parte: Coordenadora e professores do Fund I; Diretora	0h (O conteúdo gravado não fez parte do corpus de análise por motivo exposto anteriormente)
Reunião pré-conselho – Fund I	25/10/2018	Sala da coordenação pedagógica	Professoras do 3º ano do Ensino Fundamental; Coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I e II e diretora.	1h00m de gravações em áudio e notas de campo.
4º Conselho - Fund I	01/12/2018	Sala de Artes	Coordenadora do Fund I e professoras do Fund I	0h22m de gravações em áudio; 0h27m de notas de campo.

Fonte: Autora, 2018

3.2.2 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS DAS REUNIÕES DE CONSELHO DE CLASSE

Por possuímos um conjunto de dados gravados em áudio e outra parte em notas de campo procedemos a análise da seguinte maneira:

- Em relação às notas de campo (realizadas apenas nas reuniões de pré-conselho e pós-conselho), fizemos uma leitura cuidadosa de todo o material e extraímos dele os momentos de participação da docente, com foco nos objetivos da pesquisa.
- Em relação às gravações, seguimos a mesma lógica, ou seja, após a escuta atenta de toda a reunião, selecionamos os momentos em que a professora expunha opiniões, fazia comentários ou se manifestava de alguma maneira em relação aos seus alunos e suas visões de mundo. Posteriormente, transcrevemos somente esses conteúdos.

Após a organização dos dados orais e escritos, categorizamos os enunciados, aqueles que expusessem/revelassem: a) os critérios utilizados para atribuir conceito ao desempenho dos alunos; b) os juízos e apreciação em torno das capacidades para aprender dos alunos; c) os modos como a professora aprecia seus alunos.

Com esses excertos, acreditamos acessar os critérios utilizados por Letícia para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos, nos momentos em que atribuía notas e menções entre pares, bem como identificar os possíveis efeitos de disposições incorporadas que se desvelaram durante os conselhos. Esses dados também colaboram para discutir em que medida as disposições mobilizadas em sala de aula se transferiram ou não para o contexto dos Conselhos de Classe, no que se refere às aprendizagens discentes e às visões de mundo da professora sobre o ensino e a aprendizagem.

3.3 ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

Como dito anteriormente, as disposições sociais não são passíveis de observação, mas podem ser reconstruídas por estarem no princípio das ações e práticas observadas (LAHIRE, 2002). Desse modo, as entrevistas em profundidade favorecem a reconstrução dos princípios geradores das disposições docentes, reveladas nos modos de agir, crer, sentir e pensar em sala de aula em relação ao seu respectivo grupo de alunos nesse trabalho. Podem permitir conhecer e adentrar em universos particulares para identificar as experiências anteriores nas principais matrizes de socialização (família, escola, trabalho), o que delas se mobiliza quando se trata das interações em sala de aula e critérios de julgamento da professora em relação ao grupo de alunos, possibilitando a reconstrução dos elementos importantes de suas trajetórias, conforme sugere Lahire (2002).

Ademais, por meio delas torna-se possível ressignificar momentos observados nas aulas de Língua Portuguesa que não são compreendidos apenas pelas descrições das situações observadas. Nesse tipo de entrevista, é possível uma maior interação entre entrevistador e entrevistado e um mergulho mais profundo sobre a história e trajetória do ator pesquisado. O pesquisador, nesse tipo de entrevista, assume uma escuta sensível, imergindo na vida do entrevistado (LAHIRE, 2005).

Portanto, as entrevistas em profundidade possibilitam: a) identificar e analisar os princípios que geraram as disposições de Letícia sobre desempenho escolar e em quais espaços sociais e matrizes de socialização (escola, formação inicial; família; outros espaços) importaram na construção de tais disposições; b) identificar e analisar os efeitos das disposições sociais mobilizadas pela docente sobre os modos como atua e emprega os instrumentos de avaliação nas aulas de Língua Portuguesa; c) Identificar e analisar quais são e em que se sustentam os critérios utilizados para atribuir juízo de valor ao desempenho escolar do aluno.

3.3.1 ELABORAÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTA

A elaboração dos roteiros das entrevistas se deu a partir da observação participante da escola, das aulas e dos Conselhos de Classe e do estabelecimento de vínculo com Letícia. Tomamos como base os pressupostos discutidos por Lahire (2002; 2004) e aqueles advindos dos estudos sobre efeito-professor, já apresentados no capítulo anterior. O roteiro foi organizado, desse modo, a partir de eixos temáticos apontados na obra “Retratos Sociológicos” (LAHIRE, 2004)⁴⁰. Embora tenhamos nos inspirado nesse trabalho para a construção dos roteiros e procedimentos de análise, alguns temas abordados pelo autor não foram considerados neste estudo⁴¹, conforme se pode verificar no apêndice A.

Criamos um roteiro que contemplasse a trajetória de vida, escolar e profissional de cada participante, bem como incluímos questões que abarcassem as concepções de aprendizagem e avaliação sustentadas pela professora. Por fim, questões que explicitassem crenças e critérios para apreciação do desempenho dos alunos. Tal elaboração teve também como pressuposto as observações das aulas, pois a partir delas foi possível considerar a pertinência ou não de determinadas questões e a inclusão de novos elementos no roteiro ou na dinâmica de aplicação. Optamos por explorar apenas um domínio de prática: as aulas de Língua Portuguesa.

O roteiro foi composto por 85 questões abertas e tópicos a serem explorados, divididos em três partes: na primeira parte foram contempladas questões relativas à primeira infância e juventude (37 itens); na segunda parte foram elaboradas questões que versavam sobre formação profissional e acadêmica (23 itens); já a terceira e última parte procurou explorar as práticas docente, ambiente escolar e concepções sobre o ensino e sobre os alunos (25 itens).

3.3.2 APLICAÇÃO DOS ROTEIROS DE ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE

A aplicação dos roteiros de entrevista ocorreu no final do ano, entre os meses de outubro e início de dezembro de 2018. O período de aplicação não se deu por acaso, neste momento, já

⁴⁰ Lahire (2004) partiu de sete eixos temáticos no referido trabalho, são eles: escola, trabalho, família, sociabilidade, lazer, práticas culturais e corpo (saúde, esporte e alimentação).

⁴¹ No trabalho em questão, Lahire (2004) procurou identificar e demonstrar em que medida as disposições sociais ou algumas delas podem ser transferidas para outros contextos e avaliar o grau de heterogeneidade do “estoque” das disposições sociais incorporadas pelos atores. Implica dizer que o autor aprofundou temas e teve como foco domínios de práticas que foram considerados irrelevantes para o objetivo do nosso estudo - que não era o de verificar a transferibilidade de uma disposição para outros contextos -, portanto, alguns temas não fizeram parte dos roteiros de entrevista utilizados.

havíamos obtido um conjunto substantivo de observações das aulas, o que nos permitiu incrementar a primeira versão dos roteiros, e estabelecido um vínculo de confiança maior com Letícia.

Diante do cuidado e rigor para a construção dos instrumentos e, principalmente, para a descrição e análise dos dados, Lahire (2002; 2005) sugere um esforço do pesquisador ao tentar reconstruir os princípios geradores das disposições a partir de desencadeadores. No caso deste estudo, a sala de aula e ambientes da escola, onde a professora atuava, foram privilegiados para a realização da maioria das entrevistas⁴², pois permitiriam lembrar de seus alunos e de situações as quais se queria remontar, fomentando a descrição e a associação profícuas entre o momento da entrevista e suas ações nas aulas, bem como de experiências anteriores incorporadas que se relacionavam à prática pedagógica adotada.

As entrevistas foram organizadas em seções consecutivas de acordo com a disponibilidade de Letícia, gravadas e, posteriormente, transcritas. Tomou-se o cuidado de aplicar esse instrumento em dias alternados, não só pela quantidade de tópicos a serem explorados, por sua longa duração e pela disponibilidade da docente, mas porque esse tipo de estratégia poderia colaborar para que incoerências, experiências contraditórias fossem evocadas, bem como outras conexões fossem feitas, devido ao intervalo entre uma parte da entrevista e outra, como sugere Lahire (2004).

Durante essas seções, procuramos estabelecer um clima tranquilo e de conversa, seguindo de modo flexível o roteiro, sem a emissão de opiniões ou juízos de valor, tendo em vista a necessidade de que Letícia se sentisse confortável em compartilhar momentos pessoais, crenças, visões de mundo sobre a escola, os alunos e o ensino.

Com a ampla adesão de Letícia ao estudo, foi possível realizar algumas seções durante seu horário de trabalho, em momentos em que seus alunos estavam no parque (sob sua supervisão) e em aulas com professores especialistas, de maneira que pudemos nos alongar em certos eixos temáticos sem grandes interrupções. Portanto, essas seções ocorreram tanto na sala de aula, como no pátio externo da escola, próximo à quadra de esportes. Letícia procurava desenvolver suas respostas, ampliando-as tanto quanto pudesse, o que nos permitiu identificar momentos relevantes de sua trajetória, por duas vezes, se emocionou.

No quadro 3, sintetizamos o corpus obtido com as entrevistas.

⁴² Alguns momentos de entrevista não ocorreram na sala de aula devido à disponibilidade das docentes, mas toda a aplicação se deu na escola e em local de ensino como a sala de informática (em que os alunos faziam pesquisa) e no pátio externo da escola (enquanto as crianças brincavam).

QUADRO 3. Síntese do corpus obtido pelas entrevistas em profundidade: Letícia

Data	Tempo de gravação	Local de realização⁴³
03/10/2018	1h03m	Sala de aula
31/10/2018	1h50m	Sala de aula e pátio externo (no pátio externo houve movimentação e interrupções das crianças)
07/11/2018	0h18m	Sala de aula
13/11/2018	1h15m	Sala de aula e pátio externo (no pátio externo houve movimentação e interrupções das crianças)
14/11/2018	1h33m	Pátio externo (houve movimentação e interrupções das crianças)

Fonte: Autora (2018)

3.3.3 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADAS NAS ENTREVISTAS

Os procedimentos de análise adotados nas entrevistas procuraram levar em consideração os apontamentos feitos por Lahire (2004), na tentativa de evitar generalizações e excessos de interpretação. Procuramos não condensar as características da participante, respeitando as incoerências pontuais de certos momentos de vida e, sobretudo, evitar resumir ou fragmentar a coerência global dos atores pesquisados. Pois, como já ressaltamos, não se trata de uma busca pela coerência, por uma trajetória linear e homogênea, mas pela reconstrução das trajetórias que permitam identificar tensões, crises, incoerências e coerências conforme foram vividas e incorporadas as diferentes experiências apreendidas.

Transformar autorretratos, narrativas, em retratos sociológicos, como propõe Lahire (2002; 2004), não é tarefa fácil. Consideramos que “em uma análise sociológica à escala individual, estamos, geralmente, inferindo as disposições de um sujeito de pesquisa a partir dos fatos que ele mesmo narra sobre sua vida” (LIMA JUNIOR; MASSI, p. 565, 2015). Para tanto, baseamo-nos nos seguintes pressupostos, com base em Lahire (2004) e conforme explicitado por Massi, Lima Junior e Barolli (2018):

- Toda disposição tem uma gênese social;
- A identificação de uma disposição deve basear-se em evidências (ações recorrentes e relativamente coerentes que o indivíduo realiza em contextos específicos);
- Ações isoladas não se configuram como disposições;

⁴³ As entrevistas realizadas nas salas de aula ocorreram em horário de aula de especialista, no caso de Letícia, e nos horários de JEIF ou ausência de alunos, no caso de Roberta.

- Identificar classes de comportamentos que pareçam ser derivadas de um mesmo princípio;
- A duração das experiências (as experiências que se constituem em disposições são duradouras);
- Não ignorar a variedade e heterogeneidade do patrimônio de disposições (desde que em contextos distintos);
- Distinguir competência (saber fazer) e apetência (vontade) de disposições.

As entrevistas foram transcritas integralmente, posteriormente, os registros passaram por leituras intensivas que permitiram uma familiarização com seus conteúdos para que pudéssemos, num segundo momento, fazer um levantamento das narrativas na busca dos seguintes elementos:

- a) Experiências recorrentes e traços de disposições relativas à prática docente adotada, aos modos de apreciar e avaliar o aprendizado dos alunos e modos de ação que se desvelaram nas observações de sala de aula;
- b) Experiências anteriores que foram alvo de enfoque, ênfase, de repetição na fala da participante, evidenciando a importância que tiveram para ela;
- c) Trechos autoanalíticos nos quais a professora refletia sobre si mesma e analisava suas ações, evidenciando os sentimentos que afloraram (raiva, tristeza, alegria, impaciência, etc.);
- d) Trechos avaliativos nos quais analisava determinada situação ou pessoa, julgada pela participante nas experiências rememoradas;
- e) Excertos que demonstravam conclusões genuínas que fazia de si com base no convívio com outros atores;
- f) Narrativas que permitissem a reconstrução da trajetória da docente a partir do eixo temporal em que se desenvolveram as experiências⁴⁴.

Identificados esses elementos, fizemos a edição das entrevistas de modo a transformá-las num retrato. Por último, definimos os subtítulos de cada seção, procurando dar ênfase ao principal ou aos principais fios interpretativos dos relatos (LIMA JUNIOR; MASSI, 2015). O

⁴⁴ A organização do eixo temporal se deu a partir das três grandes temáticas abordadas nas entrevistas (3 blocos de entrevista).

retrato não será apresentado integralmente no estudo, mas mobilizado à medida que determinada cena de sala de aula, sequência de turnos, posicionamentos requisitarem.

3.4 FONTE DOCUMENTAL

Como forma de construir um quadro mais amplo da realidade a qual esse estudo se propôs investigar, optou-se pela recolha e análise de documentos da escola, que informassem sobre as concepções de ensino, os projetos realizados durante o ano e o cotidiano escolar, a origem socioeconômica dos alunos, a estrutura física e condições de trabalho do conjunto dos funcionários. Tais informações permitiram um olhar mais amplo sobre a realidade institucional e, em conjunto com as observações do cotidiano, uma caracterização mais precisa da realidade escolar.

Com o intuito de favorecer a compreensão do corpus obtido pelas fontes documentais, o quadro 4 sintetiza os documentos coletados e os dados obtidos por cada um deles.

QUADRO 4. Síntese do corpus obtidos pelas fontes documentais.

Fonte documental	Autoria	Descrição da fonte	Corpus
Caderno de Orientações Gerais (2018)	Escola-campo	Texto coletivo elaborado pela escola	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção da escola; • Cargos e funções; • Projetos desenvolvidos; • Plano de ação anual; • Usos dos espaços e recursos; • Quadros de horários; • Calendário letivo com datas de reuniões, eventos e avaliações externas.
Questionário da Família (Prova e Provinha São Paulo, 2018) ⁴⁵	Secretaria Municipal de Educação	Questionário composto por 18 questões fechadas, sendo que parte delas utiliza uma escala Lickert de quatro níveis de concordância.	21 questionários, contendo: <ul style="list-style-type: none"> • Nível de renda das famílias; • Posse de bens; • Participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos alunos; • Grau de escolaridade da mãe e do pai; • Relação família-escola na opinião dos pais
Mapa da Desigualdade (2016)	Rede Nossa São Paulo	O Mapa da desigualdade organiza os principais indicadores da qualidade de vida nas subprefeituras de São Paulo	Indicadores de assistência social, cultura, educação, habitação e saúde.

⁴⁵ Com a autorização da gestão da escola tivemos acesso àqueles que foram respondidos pelos responsáveis pelos alunos do 3º ano e 9º ano nas turmas participantes do estudo.

Fonte: Autora (2018)

3.4.1 PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS ADOTADOS NAS FONTES DOCUMENTAIS

A fim de caracterizar a escola-campo, o *Caderno de Orientações Gerais* foi lido integralmente e foram destacadas as informações mais relevantes sobre a escola: pressupostos teóricos e filosóficos, por meio de citação a obras e autores ou por meio de proposições; projetos; recursos humanos, por meio de acesso a dados quantitativos, e organização do calendário e rotinas da escola. Essas informações foram exploradas na descrição do campo, no capítulo seguinte.

Também, os dados obtidos no *Mapa da desigualdade* (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2016), favoreceram a compreensão do contexto social e econômico do território em que se encontra a escola-campo. As informações obtidas no *Mapa da Desigualdade*, sobre a subprefeitura de Sapopemba, foram selecionadas e organizadas para posterior discussão, seguindo os seguintes indicadores: assistência social (população em situação de rua); cultura (distribuição de equipamentos de lazer e cultura, acervo de livros infanto-juvenis e adultos das bibliotecas municipais); educação (demanda atendida em creches); habitação (domicílios em favelas); saúde (gravidez na adolescência; mortalidade por causas externas).

Por último, a fim de compreendermos a origem socioeconômica dos alunos do 3º e 9º ano, exploramos as respostas ao *Questionários das famílias*, aquelas que versavam sobre a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, níveis de renda e grau de escolaridade, posse de bens e opiniões sobre os professores (as de número 1, 2.1, 2.4, 2.6, 2.7, 2.9, 2.10, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15.4, 16, 17, 18). Posteriormente, as respostas foram transcritas em programa de computador junto aos dados do aluno (nome e série/ano). A partir disso, calculamos o nível de renda e escolaridade médio dos pais, bem como os tipos de participação das famílias na vida escolar dos alunos, expressos por meio de tabelas. De posse desses dados, fizemos uma descrição dos resultados que será explorada no capítulo seguinte, na tentativa de caracterizar as famílias e as condições socioeconômicas dos alunos do 3º ano.

3.5 OBSERVAÇÕES DO COTIDIANO DA ESCOLA

Optamos por realizar observações do cotidiano escolar, pois acreditamos que esse é um dos principais instrumentos quando se pretende conhecer a rotina do estabelecimento de ensino, o clima estabelecido entre a equipe escolar e a comunidade, a ocupação dos espaços pelos

alunos e funcionários, a estrutura física da escola e, sobretudo, as relações entre os atores que ali atuam. Para o nosso estudo, esse tipo de informação, obtida através das observações, serviram para auxiliar na caracterização da escola, bem como para compreendermos o papel de cada profissional na instituição, a relação com a comunidade (como se davam os atendimentos), a circulação dos alunos pelos espaços, que podem nos permitir compreender o tipo de gestão que se estabelece na escola, etc.

3.5.1 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Optamos por fazer observações dos espaços logo no início do ano letivo, nas primeiras semanas de aula. As observações foram feitas utilizando caderno de campo e registro fotográfico dos espaços. Permaneceu-se por algumas horas na escola, circulando pelos corredores, fazendo notas sobre os espaços físicos e observando a movimentação dos profissionais e alunos. Em relação ao cotidiano escolar, foram foco de observação ainda o período de entrada dos alunos do turno da tarde e saída dos alunos do turno da manhã, bem como os recreios.

Observou-se durante esse período duas reuniões de Conselho de Escola, com o intuito de focalizar a participação dos pais e alunos nas decisões institucionais, bem como compreender melhor os projetos adotados pela escola durante o ano letivo. Foram observadas a primeira reunião de Conselho de Escola, que ocorreu em 23 de Fevereiro de 2018 e outra que ocorreu em 13 de Abril do mesmo ano.

Ao longo de todo o ano letivo, procuramos permanecer nos corredores, especialmente em frente à secretaria escolar, enquanto aguardava o início das aulas, com o intuito de ampliar as observações já realizadas. Pode-se, a partir disso, verificar a presença dos pais na escola, assim como as ocorrências de dispensa de alunos e falta de professores. Ademais, conversas informais com agentes escolares, professores e equipe de gestão contribuíram para a caracterização da escola e do entorno.

3.5.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O material de observação foi organizado de duas maneiras: os registros fotográficos foram organizados por espaço físico e serviram para ilustrar a descrição da estrutura física da escola, no capítulo 4. As notas de campo foram organizadas de modo que pudéssemos compreender a rotina da escola, como se organizavam os alunos e professores em casos de

faltas de professores, além daquelas que pudessem indicar o modo como a gestão da escola se relacionava com os alunos, familiares e professores. Essas informações foram empregadas na descrição do cotidiano escolar e infraestrutura, no capítulo seguinte.

O quadro 5 sintetiza o corpus de análise obtidos a partir desse instrumento.

QUADRO 5. Síntese do corpus obtido pelas observações do cotidiano escolar

Momento observado	Data	Corpus	Objetivos
Cotidiano escolar (entrada e saída; corredores; circulação)	07/02/2018	2h15m de notas de campo.	Descrição da estrutura física da escola; organização da rotina escolar; clima
Reunião de Conselho de Escola	23/02/2018	0h56m de notas de campo	Projetos; presença da comunidade na escola; tipo de gestão
Reunião de Conselho de Escola	13/04/2018	1h00 de notas de campo	Presença da comunidade na escola; tipo de gestão; calendário; grêmios estudantis

Fonte: Autora (2018)

Procuramos, neste capítulo, demonstrar a diversidade de instrumentos e a complexidade da realização de pesquisas qualitativas em escolas, tanto pela necessidade de mobilização de diferentes estratégias metodológicas, como pelo desafio de compreensão do ambiente escolar. Pesquisas como esta exigem o esforço constante em estabelecer um vínculo de confiança com a equipe escolar e com os participantes do estudo, além do distanciamento a fim de se ter um olhar de estranhamento quanto ao que parece já naturalizado no cotidiano. Ademais, sendo o objeto de estudo de natureza social, torna-se ainda mais desafiador, a fim de acessar e compreender o ponto de vista e as ações do outro, tendo suas subjetividades permeando todo o trabalho analítico e de campo.

4 A ESCOLA E O CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO DO TERRITÓRIO

Neste capítulo, caracterizamos o campo onde se deu a pesquisa e apresentamos as turmas participantes deste estudo. Inicialmente, tratamos do contexto social e econômico do território onde se insere a escola, a fim de possibilitar ao leitor uma aproximação à realidade local. Num segundo momento, apresentamos os critérios de escolha e a entrada na escola-campo, para, em seguida, apresentar a instituição de ensino desde uma perspectiva da organização e composição física dos espaços até os pressupostos sustentados, procurando descortinar as relações que ali se estabelecem. Por último, apresentamos a turma de 3º ano e a professora alfabetizadora participante do estudo.

4.1 A SUBPREFEITURA DE SAPOEMBA E O CONJUNTO HABITACIONAL

A cidade de São Paulo detém o título de cidade mais populosa do Brasil, com uma população de mais de 11 milhões de habitantes somente na capital, segundo dados do IBGE (2010). Estima-se que em 2018 a população passe dos 12 milhões. Ribeiro e Kaztman (2008) afirmam que o crescimento acelerado das metrópoles na América Latina, a partir dos anos 1940, foi acompanhado de formas variadas de concentração territorial dos estratos mais pobres da população. Segundo esses autores “nesse quadro de transformações, a concentração territorial dos segmentos vulneráveis transformaram-se em segregação residencial, em isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos inerentes à condição urbana” (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p.16), resultado do afastamento objetivo e subjetivo dos centros urbanos. Nesse cenário, estudos, como (KAZTMAN, 2001; RIBEIRO; KAZTMAN, 2008; SANT’ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012), têm se esforçado por focalizar os efeitos da segregação socioespacial em relação à sobreposição de desigualdades sociais a qual a população que vive em territórios vulneráveis enfrenta.

Ribeiro e Kaztman (2008) explicam que o isolamento que afeta as populações mais vulneráveis assume diferentes formas: isolamento físico, sociocultural e dos direitos cívicos e políticos. O primeiro, como podemos supor, diz respeito à distância física, ou seja, a distância entre as classes e grupos sociais, resultado da forma como ocuparam e se concentram em regiões distintas nas cidades. O isolamento sociocultural se caracteriza por mecanismos de polarização social, na qual se fomenta a constituição de subculturas, como forma de resistência à violência simbólica as quais sofrem os grupos mais vulneráveis (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008). Quanto ao isolamento dos direitos cívicos e políticos, os autores descrevem da seguinte maneira: “o

isolamento pode também ocorrer na dimensão política quando a segregação residencial se associa à prática de patronagem local, através das quais os grupos vulneráveis passam a ter acesso subalterno aos direitos de cidadania” (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p. 17).

Sant’anna (2009) complementa afirmando que o afastamento territorial e sociocultural dos indivíduos acarretam um maior distanciamento dos modelos sociais valorizados, como consequência, acentuam-se ainda mais a pobreza e a falta de emprego, gerando desigualdades e impedindo as trocas e a formação de redes de relações que fomentam o acúmulo de capital social.

O isolamento social reforça, legítima, e perpetua a distância entre o *ethos* (comportamentos, idiosincrasias) particulares de cada camada social, que informam de maneiras diferentes, práticas, as crenças e os hábitos de cada uma. Ainda que de forma um tanto esquemática, seria através desse processo que a segregação socioespacial impactaria negativamente a escola. (SANT’ANNA, 2009, p. 3-4).

Nesse sentido, Dubet (2003) ressalta, em relação aos efeitos da origem social dos alunos, a distância entre as expectativas da escola frente às famílias e seus filhos e a relação de privilégio de alunos que possuem melhores recursos culturais em detrimento daqueles menos favorecidos. Essa distância, segundo o autor, aprofunda as desigualdades e aumentam as chances de exclusão escolar. “No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados.” (DUBET, 2003, p. 36). Diante disso, é notadamente importante considerar as características do território-campo deste estudo e da origem social dos alunos na discussão a qual nos propomos.

Na cidade de São Paulo, as disparidades na oferta de equipamentos sociais e de cultura, a dificuldade de mobilidade física ocasionada pela distância centro-periferias, além dos diferentes níveis de renda da população, a depender do seu posicionamento socioespacial na metrópole, são demonstradas por diferentes dados estatísticos. Como veremos a seguir, trata-se de uma metrópole bastante desigual do ponto de vista da distribuição de equipamentos sociais, renda e segurança, revelando diferentes formas de isolamento, conforme constatamos a partir de Ribeiro e Kaztman (2008). Na tabela 1, apresentamos dados comparativos da subprefeitura de Sapopemba, campo deste estudo - que comporta 31 bairros -, e da subprefeitura de Pinheiros, posicionada próxima ao centro da cidade e que comporta quatro bairros.

TABELA 1. Comparativo da distribuição de equipamentos culturais, emprego e número de homicídios nas subprefeituras de Sapopemba e Pinheiros.

	Pinheiros	Sapopemba
Centros Culturais e Espaços de cultura para cada 10 mil habitantes	1,53	0
Salas de cinema para cada 10 mil habitantes	3,22	0
Salas de shows e concertos para cada 100 mil habitantes	91,87	0
% de domicílios em favelas	0,081	21,55
Número de empregos para cada 10 mil habitantes	20.313,14	947,99
Número de homicídios para cada 10 mil habitantes	0	1,81

Fonte: Adaptado de Mapa da Desigualdade, 2016.

Os dados obtidos pelo Mapa da Desigualdade (2016) constituem indicadores importantes no que se refere ao acesso à cultura, condições de vida e violência, evidenciando por meio de uma síntese representativa as desigualdades entre duas subprefeituras, distinguindo condições de vida e de renda de seus moradores. A subprefeitura de Pinheiros, situada na região Oeste da capital, próxima ao centro, foi selecionada para essa comparação por representar uma das regiões com maior nível de renda na capital. A média salarial dos responsáveis pelos domicílios no ano 2000 era de R\$4.403,00, já na subprefeitura de Sapopemba, situada na região Leste de São Paulo, no mesmo período, a média é de R\$864,00, segundo a Fundação SEADE (2000).

Enquanto em Sapopemba não há centros e espaços culturais, em Pinheiros, para cada 10 mil habitantes há cerca de 1,53 espaços. O número de habitações situadas em favelas nas duas subprefeituras também chama atenção, são 21,55% das habitações situadas na subprefeitura de Sapopemba contra 0,081% em Pinheiros, percentual quase nulo. De modo semelhante, percebemos que a distribuição de empregos nas regiões mais próximas ao centro da capital, como é o caso de Pinheiros, é bastante superior, são mais de 20 mil postos de trabalho formal nessa região, contra menos de 1 mil na subprefeitura de Sapopemba. Como afirma Sant’Anna (2009, p. 1) “morar em territórios pobres, isolados, contribui para que os indivíduos fiquem excluídos das principais correntes de influência da sociedade”.

Embora a subprefeitura de Sapopemba não se encontre muito distante do centro da cidade e há uma boa oferta de transporte público, o que facilita a mobilidade da população local para as regiões mais centrais, não se pode ignorar que

Mesmo considerando formas mais brandas, mais incompletas de encerramento, a concentração territorial dos grupos vulneráveis pode desencadear mecanismos de reprodução da pobreza e das desigualdades sociais, tornando mais difícil a manutenção da sociedade como um coletivo de indivíduos integrados sob os desejáveis princípios da equidade social. (RIBEIRO; KAZTMAN, 2008, p.17)

Implica dizer que a relativa heterogeneidade e especificidade do território, que veremos a seguir, não pode ser lida como menos problemática em relação aos efeitos da escassez de recursos e equipamentos sociais e culturais na produção de desigualdades em Sapopemba.

Há, no território em que se situa nosso campo de pesquisa, uma boa oferta de transportes públicos que liga a região a outras: ao metrô Carrão e Belém, na linha vermelha, aos bairros vizinhos e ao ABC, por meio de linhas de ônibus intermunicipais. “Em Sapopemba é mais fácil escutar referências a Santo André e São Caetano do que aos bairros centrais de São Paulo” diz (FELTRAN, 2011, p.56), sobre a proximidade de Sapopemba com as cidades vizinhas do ABC.

Notamos também, no território-campo, que com as novas tecnologias, o distanciamento ou proximidade parece relativizado de algum modo, por permitir que, embora distante das principais correntes de influência, essa população tem, cada vez mais, acesso aos produtos socioculturais, seja através da internet ou dos celulares e redes sociais. Isso não significa tomar como verdade que esses grupos partilham dos mesmos padrões de comportamentos e valores socialmente valorizados, mas parece fomentar, de algum modo, relações com grupos sociais distintos e heterogêneos. Feltran (2011) reforça essa afirmação, quando diz que

Sapopemba não é, como já se pode notar, uma periferia distante, nem obedece ao estereótipo, frequente no senso comum, daquela região abandonada, desolada. Mesmo que à primeira vista os contornos urbanos pareçam cada vez mais empoeirados, quando se vai à periferia, basta entrar em uma casa operária para ver que a expansão da rede de consumo da metrópole chegou até ali há tempos. As famílias podem ter renda muito baixa, mas estão conectadas ao mundo via satélites, celulares e as Casas Bahia (FELTRAN, 2011, p. 55, grifo nosso)

A tabela a seguir mostra a posse de celulares smartphones/tablets, computadores e o nível de renda das famílias dos alunos matriculados na turma de 3º ano do Ensino Fundamental, participante deste estudo, corroborando os achados de Feltran (2011).

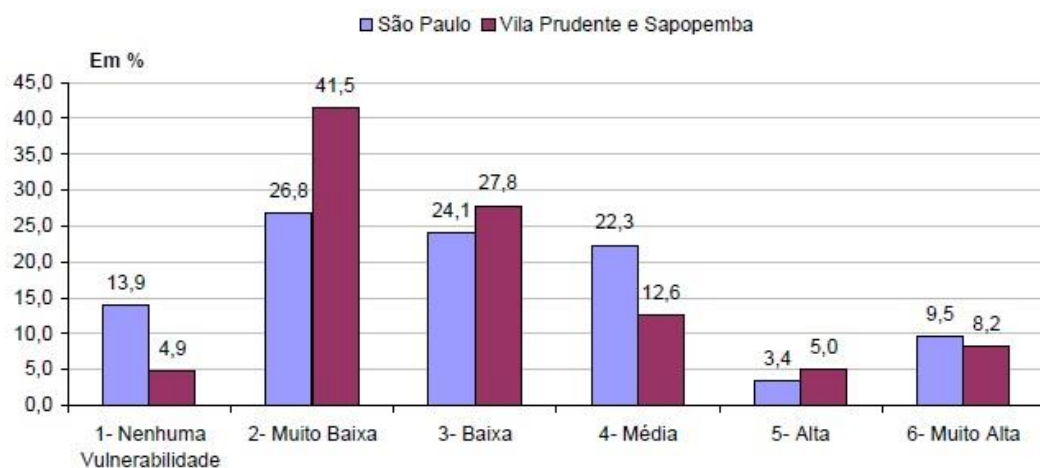
Tabela 2: Distribuição das famílias dos alunos por nível de renda e posse de celulares smartphones e computadores.

TURMA	3º ano
Famílias com Faixa de Renda até R\$1.000,00	19%
Famílias com Faixa de Renda entre R\$1.000,00 e R\$3.000,00	47%
Famílias com renda acima de R\$3.000,00	4,7%
Não Souberam ou Não Informaram	28,5%
Domicílios que possuem um celular smartphone/tablet	42,8%
Domicílios que possuem dois celulares smartphone/tablet ou mais	57,1%
Domicílios que possuem computadores	95,2%

Fonte: Autora, a partir da Provinha São Paulo, 2018.

Na tabela 2, vemos que a maior parte das famílias possui renda entre R\$1.000,00 e R\$3.000,00, entretanto, 100% dos domicílios têm celulares smartphones ou tablets. 95% das famílias dos alunos possuem computadores em casa. A especificidade do território da pesquisa se revela também quando olhamos para a distribuição da população por nível de vulnerabilidade social.

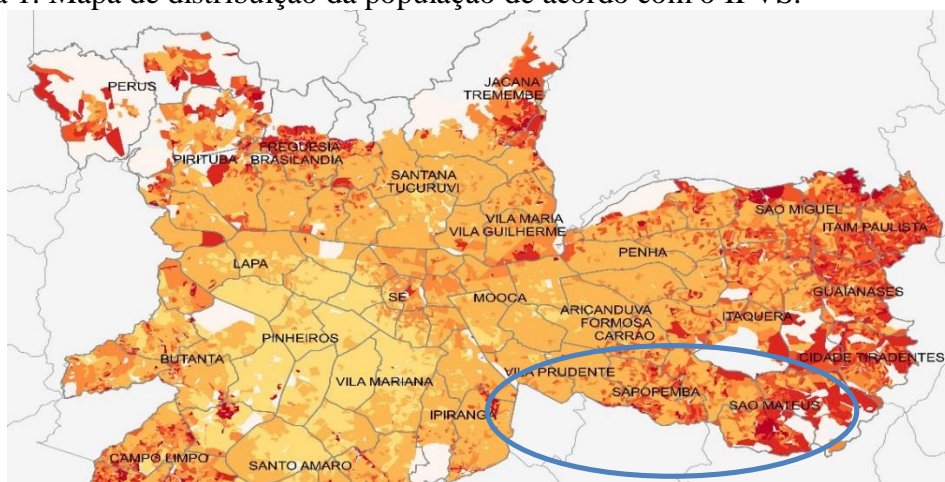
Gráfico 1: Distribuição da População, segundo Grupos do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS-. Município de São Paulo e Subprefeitura de Vila Prudente e Sapopemba.



Fonte: IBGE. Censo Demográfico; Fundação Seade, 2000.

O gráfico mostra que 41% da população que reside na subprefeitura vive em regiões com muito baixa vulnerabilidade e 27% com baixa vulnerabilidade social. A proximidade de Sapopemba com a Vila Prudente, mais próxima das regiões centrais e, por outro lado, com São Mateus, extremo Leste da capital, contribuem para a heterogeneidade desse território, que tem suas paisagens modificadas à medida que nos aproximamos mais de um extremo ou de outro. O mapa a seguir mostra essa relação espacial.

Figura 1. Mapa de distribuição da população de acordo com o IPVS.



Fonte: Adaptação de Fundação Seade

A figura nos permite perceber a relação entre Sapopemba e seus vizinhos, Vila Prudente à esquerda na imagem e São Mateus à direita. Ademais, à medida que zonas são preenchidas pela cor vermelha, maior vulnerabilidade do território, em contrapartida, quanto mais próximo ao amarelo, menos vulnerável. Portanto, regiões mais centrais têm menores índices de vulnerabilidade social, como são os casos de Pinheiros e Vila Mariana, por exemplo. A

distinção intrassubprefeitura revela-se à medida que nos deslocamos pelas regiões do entorno da escola. O cenário a cada rua modifica-se, com habitações em condições mais ou menos precárias. A seguir, procuramos aproximar o leitor do que consideramos ser, de fato, nosso campo de pesquisa.

4.1.1 O CONJUNTO HABITACIONAL TEOTÔNIO VILELA⁴⁶

As idas à escola-campo ocorreram de duas maneiras, através do transporte público, o que ocorreu na maioria das vezes, e de carro, forma escolhida para as idas aos sábados, momentos de reuniões de Conselho de Classe. O meio de transporte escolhido poderia não significar grandes alterações nas paisagens, porém, o que descrevemos mais adiante permitirá ao leitor tirar suas próprias conclusões.

O percurso até a escola via transporte público se iniciava a partir de São Miguel, conectando-se à linha vermelha do metrô de São Paulo, que liga a zona Leste à zona Oeste da capital. A partir da estação Carrão, era preciso tomar um ônibus cujo ponto final era o Terminal Sapopemba. Pela localização da escola, já bem próxima ao terminal, passa-se por diferentes bairros, consequentemente por mudanças significativas na paisagem.

A paisagem próxima do metrô Carrão e das ruas do bairro - um bairro com prédios residenciais de grandes sacadas, arborizado, cheio de restaurantes, comércios, bancos e ruas com bom calçamento - revela seu pertencimento à classe média (FERREIRA; DINI; FERREIRA, 2006). O ônibus sai da estação de metrô geralmente cheio, com alguns passageiros em pé. Após alguns minutos de trajeto, atravessa-se o bairro do Aricanduva, passando por muitos comércios, grandes supermercados e lojas, pela Avenida Rio das Pedras, uma das principais avenidas da região.

Já nos aproximando de Sapopemba, nota-se a presença de um número maior de pedestres pelas ruas, não mais pessoas trajadas de roupa social, como se vê nos arredores do Carrão. São moradores, frequentando os comércios locais. As paisagens tornam-se mais cinzentas, com menos áreas verde e mais habitações com a pintura gasta. Daí em diante, as largas avenidas se alternam com ruas estreitas. Na chegada ao bairro, vê-se moradores circulando pelas calçadas, idosos jogando jogos de tabuleiro na praça. No entorno, as casas são

⁴⁶ Os nomes das ruas do entorno da escola-campo são fictícios, assim como da Comunidade Moradia e da escola mencionada no relato apresentado mais adiante.

de arquitetura simples - com algumas que se destacam pela qualidade do acabamento e do tamanho do terreno - muitas delas são de dois ou três andares, coladas umas nas outras, sem muro que as separe.

A chegada à escola se dá por uma rua larga (doravante Rua A). Nela, já bem próximo da escola-campo, vê-se uma pequena escola infantil particular, uma loja de ferragens, uma oficina mecânica com lava-rápido, uma pequena vidraçaria, uma padaria, que aparenta ser recém construída, com pintura nova e móveis de madeira ainda bem lustrados e um pequeno mercadinho. A maioria das casas desse trecho da rua são mais largas e com muros entre elas, diferentes dos padrões de construção que encontramos mais à frente, na Rua C, por exemplo. O ônibus pára ao lado oposto da calçada do portão de acesso dos funcionários, aqui desembarcamos e ele segue seu caminho até o Terminal Sapopemba. As imagens abaixo mostram as ruas que circundam a escola.

Imagem 1. Localização espacial da escola-campo entre as Ruas A e C e a Avenida B



Fonte: Autora, 2018

Imagem 2. Vista da Rua A onde se localiza o portão de entrada dos funcionários e pais.



Fonte: Google

Imagem 3. Rua C, lateral da escola.



Fonte: Autora, 2018.

Imagem 4. Rua acessada pela Rua C



Fonte: Autora, 2018

O percurso descrito parece elucidar as mudanças estruturais dos bairros, à medida que nos aproximamos do Conjunto Habitacional. Entretanto, no portão de entrada dos alunos acessado, pela avenida B, o cenário se altera mais uma vez. Trata-se de uma larga avenida com árvores, ciclovias e fluxo constante de carros e ônibus. Pelo trajeto através do transporte público, essa região permanece desconhecida.

Imagem 5. Avenida B onde se situa o portão de entrada dos alunos – faixa da esquerda



Fonte: Google

Imagem 6. Avenida B – faixa da direita



Fonte: Autora, 2018

A avenida B, retratada nas duas imagens que se seguiram, é larga e parece guardar um entorno mais bem estruturado, à primeira vista. De fato, existe um conjunto de prédios de apartamentos conservados, árvores, comércios maiores, postos de gasolina, uma grande igreja evangélica e pontos de ônibus, a paisagem se modifica à medida que nos dirigimos a um sentido ou a outro da avenida. Tendo em vista a reiterada orientação dos funcionários da escola para tomar cuidado ao fotografar as ruas e andar à pé pela região, optou-se por fazer o percurso de carro aos sábados por esse trecho do bairro.

Durante as observações da escola e em conversas informais com os professores, agentes escolares e a gestão, a pesquisadora soube da presença de uma comunidade no entorno da escola, da qual muitos de seus alunos são oriundos. Com o intuito de conhecer essa comunidade, bastante próxima, sem que possa ser notada a partir da escola, foi realizada uma visita ao local, à Comunidade Moradia⁴⁷.

Imagem 7. Comunidade Moradia



Fonte: Autora, 2018

⁴⁷ Nome fictício dado à comunidade.

Imagem 8. Ruas internas da Comunidade Moradia



Fonte: Autora, 2018.

Imagem 9. Vidro da fachada de uma drogaria e rua da Comunidade Moradia



Fonte: Autora, 2018

Adentrando-se algumas ruas a partir da avenida B, chega-se à Comunidade: vielas, muitos moradores nas ruas e calçadas, ocupações irregulares, uma pequena praça e ruas de terra. O comércio no interior da comunidade é do tipo familiar, geralmente ocupando as garagens dos imóveis, são eles pequenos bares, lanchonetes e uma drogaria, como pudemos ver nas imagens que se seguiram.

Saindo da Comunidade e retornando à Avenida B, outro trajeto foi seguido, em direção oposta daquele feito pelo transporte público, com a ajuda de um aplicativo de GPS. Descendo pela Avenida B, a cerca de 700 metros da escola-campo, entramos à esquerda e acessamos o bairro vizinho, Jardim Tietê. As paisagens vistas até então dão lugar a ruas sem pavimentação, lixos e esgoto a céu aberto. A precariedade salta aos olhos, demonstrando os contrastes no interior do mesmo território.

Imagem 10. Final da Avenida B, cerca de 700 metros da escola-campo



Fonte: Autora, 2018

Moradias de alvenaria sem acabamento ou feitas de madeira, a ausência de comércio e as condições de saneamento básico são contrastes importantes entre regiões de um mesmo território e expõem a heterogeneidade e a especificidade do território-campo da pesquisa. Tais contrastes localizam-se num raio de cerca de 600 metros.

Imagem 11. Entrada no bairro vizinho – Jardim Tietê



Fonte: Autora, 2018

Feltran (2011), em sua tese de doutoramento sobre criminalidade e violência, descreve as diferenças internas de Sapopemba e seus bairros, distinguindo pelo menos dois grupos de moradores: os “operários”, formados por pessoas mais antigas no bairro, que se dedicavam ao setor industrial do Grande ABC (metalúrgicas, principalmente) e da Moóca, e “favelados” recém imigrados, que atuam em setores diversos, com ênfase no informal. Essa distinção nos explica as mudanças nas formas de ocupação do território vistas nas imagens, embora tratemos, aparentemente, de um mesmo contexto. E podem ser explicadas pela história de ocupação, construção e consolidação de Sapopemba, ocupada entre os anos 1960 e 1970, por um conjunto de trabalhadores operários das zonas industriais, que “colonizou esse cinturão intermediário, onde está Sapopemba, graças a estabilidade do emprego fordista” (FELTRAN, 2011, p. 57).

Feltran (2011) explica que entre os loteamentos operários se criavam “vazios urbanos” ocupados, nas décadas que se seguiram, por escolas, postos de saúde, praças, etc. e, ao mesmo tempo, por ocupações irregulares.

As famílias que lotaram as favelas de Sapopemba nos anos de 1980 e 1990 tinham, quase sempre, perfil e trajetória muito distintos daqueles que colonizaram o distrito. Não havia, para elas, um histórico de trabalho estável, nem projeto de ascensão claramente formulado. [...] Entre os operários e os favelados, portanto, há fronteiras nítidas de arranjo familiar, padrão socioeconômico e acesso a bens e serviços. (FELTRAN, 2011, p. 59)

A distinção entre os grupos de moradores de Sapopemba, descrita por Feltran (2011) e vista no Conjunto Habitacional Teotônio Vilela, é também percebida pelos profissionais da escola-campo. O excerto da fala de uma das professoras revela a origem dos alunos atendidos pela escola.

Eles moram aqui, ó. Tem alguns que moram aqui na, não é COHAB, é aqui na Comunidade Moradia, né? Outros moram pra cá (apontando em direção à rua A), que eu também não conheço. Sei que o Elivelton⁴⁸ (professor da escola) fala, porque o Elivelton mora aqui e muitos são vizinhos dele, mas ele mesmo diz que são famílias, assim, que têm condição, que têm trabalho, casa própria. (...) Então, eles moram aqui, no entorno mesmo. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Roberta, 2018).

Roberta, com base nas informações obtidas por seu colega de trabalho que reside no bairro, elucida a aparente condição de vida de grande parte dos alunos atendidos pela escola. Podemos notar que se tratam de famílias de trabalhadores, que se aproximam do que Feltran (2011) descreveu como “operários”. Mais a seguir vemos a continuação desse relato, numa comparação feita pela professora entre os alunos atendidos pela escola-campo e por outra escola, situada a 600 metros de distância.

Se você me perguntasse, por exemplo, quando eu dei aula na Escola A, lá sim era uma situação até de risco. Eles moravam, a maioria, em barracos, sem condição nenhuma. Tem um riozinho, lá embaixo, sabe? E eles moravam ali, numa vulnerabilidade tremenda. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Roberta, 2018)

Letícia, a professora-participante deste estudo, descreve o território a partir do olhar de quem cresceu ali e hoje reside no bairro do Parque do Carmo, extremo leste da capital.

Eu cresci aqui, né? Então, aqui é um lugar que tem... o tráfico de drogas predomina, tem bastante...você vê até entre eles mesmos, entre os familiares... numa roda de conversa, até numa conversa informal você vai captando algumas coisas que... “Ah morreu meu tio, morreu meu primo, mataram o não sei quem”, né? “Tá preso”, então, isso é normal e, pelo que eu conheço da região, é bastante forte isso daí... Eu tenho

⁴⁸ Nome fictício.

alunos que têm uma condição mediana e tenho alunos de uma condição bem baixa mesmo. Então são alunos que moram ali na Comunidade Moradia ou que moram nas invasões (...) Então, eu percebo que tem esses alunos que mostram essas características, né? E tem alunos também que moram nos prédios ou nas casas da COHAB que já têm uma situação um pouquinho melhor. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A partir do exposto, notamos que o território no qual se insere a escola-campo se revela como um contexto bastante específico e complexo, com grandes contrastes.

4.2 A ESCOLA-CAMPO

A escolha pela escola-campo foi orientada por dois critérios básicos: o primeiro diz respeito ao pertencimento à rede pública de ensino e o segundo por estar inserida em território da periferia de São Paulo. Optou-se por priorizar escolas em que, devido ao convívio, já se tivesse algum vínculo e um bom relacionamento com a instituição e com os professores participantes.

Diante disso, selecionamos três instituições da rede municipal, todas elas localizadas na periferia da região Leste de São Paulo. No entanto, pela ausência de resposta das duas primeiras, optamos por marcar um encontro com a gestão da escola-campo, na qual havia um projeto em andamento em parceria com a universidade pública, através da Profa. Dra. Claudia Lemos Vóvio. Por intermédio da Profa. Dra. Claudia foi marcada uma primeira conversa com a gestão da escola, no mês de Dezembro de 2017. Na ocasião, foram apresentados à coordenadora pedagógica⁴⁹ e à diretora da instituição o projeto de pesquisa e os objetivos do estudo, obtendo a rápida adesão por parte delas e a autorização para a realização do estudo.

Pertencendo à Rede Municipal de Ensino de São Paulo (doravante RMESP) e situada na Subprefeitura de Sapopemba, a escola-campo oferece do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, atendendo crianças e jovens dos seis aos quatorze anos de idade, em dois períodos⁵⁰: do 1º ano ao 5º ano, no período vespertino, das 13h20 às 18h, do 6º ano ao 9º ano, no período matutino, das 07h às 11h50.

⁴⁹ Na ocasião do contato com a instituição, a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I estava responsável pela coordenação de todo o Ensino Fundamental, em razão da saída da então coordenadora do Ensino Fundamental II do cargo.

⁵⁰ Com base no quadro de horários da instituição descrito no *Caderno de Orientações Gerais* (2018).

Trata-se de uma escola ainda bastante jovem, inaugurada em 2009, que atendia no ano de 2017⁵¹, segundo dados do INEP acessados pelo Qedu, 649 alunos distribuídos nos dois períodos de funcionamento. A instituição conta com 19 salas de aula. Também, a escola conta com 1 sala de leitura, com acervo de literatura e paradidáticos, 1 laboratório de informática com computadores ligados à internet e em bom estado, 1 laboratório destinado às aulas de Ciências (sala ambiente de Ciências), 1 quadra de esportes coberta, 1 parque infantil descoberto, 1 elevador, sanitários para deficientes, além dos sanitários destinados aos alunos, distribuídos pelos dois pavimentos da escola, e um estacionamento com portão automático, acessado pela Rua A.

A escola possui portões de acesso em duas ruas paralelas, Rua A (entrada dos professores, funcionários e pais) e Avenida B (entrada dos alunos). A entrada dos funcionários e professores tem acesso controlado pelos funcionários da secretaria, o portão de entrada dos alunos tem acesso controlado pelos agentes escolares. A imagem 12, a seguir, mostra o pátio externo e a quadra de esportes, ao fundo o portão de entrada dos alunos.

Imagem 12. Pátio externo de entrada dos alunos



Fonte: Autora, 2018

Ao adentrar à escola pelo pátio, vê-se do lado esquerdo do pátio o refeitório, com mesas agrupadas e cadeiras, do lado direito, há três mesas de pebolim e um grande espaço ao centro.

⁵¹ Na ocasião da escrita deste trabalho ainda não estavam disponíveis os dados do Censo Escolar/INEP de 2018, ano em que a pesquisa foi realizada na escola.

Imagem 13. Refeitório dos alunos



Fonte: Autora, 2018

Imagem 14. Entrada pelo pátio – Sejam Bem Vindos.

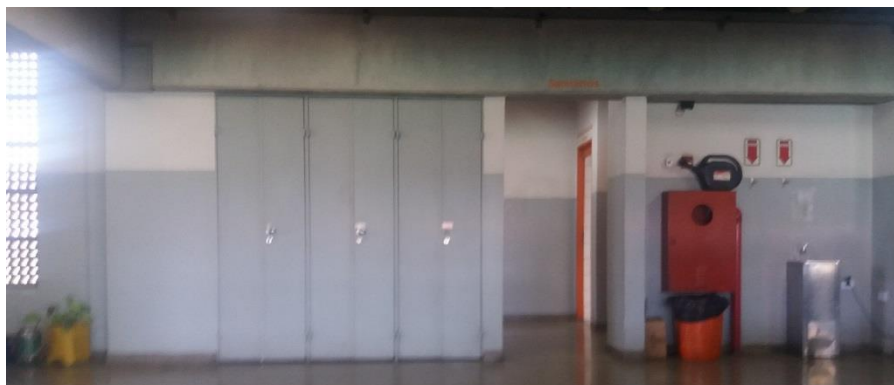


Fonte: Autora, 2018

Mais adiante, de frente para as mesas do refeitório, localiza-se a escada de acesso dos alunos ao andar superior, como podemos ver na imagem 14. No corredor à esquerda do refeitório, passando pelas portas de ferro, encontram-se 9 salas de aula, a secretaria e a sala da direção (que se acessa pela secretaria), banheiros para alunos e professores, uma pequena lavanderia e armários embutidos nas paredes, 1 elevador e outra escada de acesso ao andar superior. As salas de aula do piso térreo são destinadas aos alunos do ciclo de alfabetização durante o período vespertino, com exceção de uma das turmas de 3º ano, devido à ausência de salas suficientes para a quantidade de turmas no ano letivo de 2018. No período matutino essas salas não são ocupadas. Com relação a estrutura das salas de aula, tanto no piso térreo quanto no piso superior, elas são amplas e arejadas, no entanto, como as salas não possuem forro acústico, todos sofrem com ruídos advindos dos corredores, área externa e salas vizinhas.

No pavimento superior se encontram mais banheiros femininos, masculinos e para pessoas portadoras de necessidades especiais (PNEs) (em 2017, 20 dos alunos matriculados na escola eram PNE, segundo Qedu), um bebedouro, extintor de incêndio, lixeira, plantas em vasos e armários embutidos nas paredes.

Imagem 15. Chegada ao piso superior, visão do topo da escada.



Fonte: Autora, 2018

Logo no início do corredor situam-se o refeitório e a sala dos professores. Nesse pavimento, nas paredes dos dois lados do corredor foram expostos inúmeros trabalhos artísticos dos alunos dos diversos anos, frases motivacionais e de resistência, poemas criados pelos alunos e professores e um mural de recados que, dentre outras coisas, continha informações sobre as pautas de reuniões de Conselho de Escola. Nota-se, especialmente no piso superior, que são permitidas diferentes formas de expressão dos alunos e, embora, em alguns casos, esses textos expressem críticas à instituição, os materiais permanecem expostos, aparentemente, sem nenhuma censura. Isso nos leva a acrescentar que nessa escola havia um relacionamento menos marcado por posições de hierárquicas entre alunos e gestão. Os alunos tinham permissão para entrar nas salas e conversar com as coordenadoras da escola e com a equipe de direção sempre que necessário, mesmo quando não encaminhados pelos professores.

Voltando à descrição do espaço físico, ao lado direito do corredor, tem-se a sala multiuso, onde se instala a coordenação; mais adiante encontram-se outras 10 salas de aulas, distribuídas nos dois lados do corredor. Essas salas são ocupadas pelas turmas do Ensino Fundamental II no período matutino e pelos alunos dos 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental I no período vespertino.

Na escola, desde 2014 iniciou-se uma discussão acerca da implantação de “salas ambientes”, a partir de discussões e estudos, o projeto foi implantado na escola em 2016. Como resultado dessa proposta, os alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental têm salas de aulas tematizadas de acordo com a área do conhecimento que ali se ensina. Dessa maneira, ao fim de cada aula de determinada disciplina, os alunos devem se dirigir a outra sala de aula, onde o professor responsável os espera, ou seja, são os alunos quem trocam de sala, não os professores.

Esse projeto visou, segundo o *Caderno de Orientações Gerais* (elaborado pela escola, 2018), melhorar a apropriação dos conteúdos pelos alunos, pois assim teriam recursos didáticos

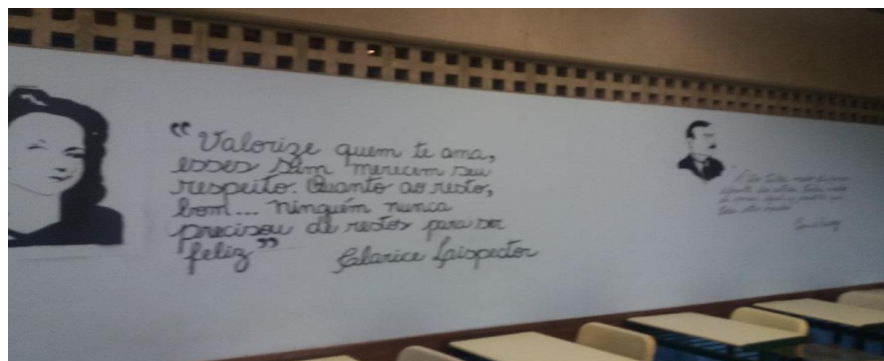
diversos, de acordo com o componente curricular; permitiria a movimentação, “diminuição da ansiedade e espaço para a troca de ideias/diálogos”. Além disso, a iniciativa visava benefícios pedagógicos para os docentes, pela apropriação do espaço da sala de aula e “sentimento de pertencimento”, “organização do espaço de acordo com os objetivos que pretende atingir na aula”, recursos financeiros para o projeto, entre outros.

Imagem 16. Sala ambiente de Língua Portuguesa



Fonte: Autora, 2018

Imagem 17. Parede lateral da sala ambiente de Língua Portuguesa



Fonte: Autora, 2018

O laboratório de Ciências, que também é a sala ambiente de Ciências, o laboratório de Informática e a sala de leitura se encontram no final do corredor superior. A sala de leitura se destaca pela riqueza da decoração e de seus materiais, com puffs de tipos variados, quadros decorativos nas paredes, estantes com livros, separados por temas, tatames, painel de projeção, equipamentos de som, um computador, bebedouro com filtro e mesas redondas com cadeiras.

Imagem 18. Laboratório de informática ao centro e sala de leitura à direita



Fonte: Autora, 2018

De maneira geral, todo o espaço físico da escola é bem conservado, os andares são organizados e acompanhados pelos agentes escolares, que se revezam conforme orientações expressas no *Caderno de Orientações Gerais* da escola, a fim de zelar pela integridade dos alunos e espaços.

As orientações sobre funções e usos dos espaços contidas no *Caderno de Orientações Gerais* e Projeto Político Pedagógico, mostram a intencionalidade de coesão das ações e demonstram a intenção de documentar e permitir acesso de informações por toda equipe escolar sobre a instituição e sua forma de organização, não só espacial como ideológica. Nesse sentido, o *Caderno de Orientações Gerais*, distribuído aos professores e agentes no início do ano letivo, também abarca questões sobre a concepção de ensino a qual se filia a instituição, e dá pistas do esforço contínuo de construção de uma escola pautada nos princípios de formação social dos alunos e de uma gestão democrática⁵².

Durante as observações é possível perceber certo posicionamento progressista da gestão escolar, que se apoia em discussões teóricas para fundamentar suas práticas e adota formas de se relacionar com os alunos e com o conhecimento desvinculadas de uma perspectiva mais tradicional da educação. A concepção adotada pela escola aparece através da leitura dos documentos e das falas dos diferentes atores escolares: para a equipe gestora e coordenação pedagógica, todo o processo educativo deve levar em consideração à autonomia e a liberdade

⁵² Souza (2009, p. 125, grifo nosso) define a gestão democrática “como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas.

dos alunos na escola, como poderemos ver no excerto a seguir e nos trechos de entrevistas que traremos mais adiante:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. (...) Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. (EXCERTO RETIRADO DO CADERNO DE ORIENTAÇÕES GERAIS, Elaborado pela escola, 2018)

Contudo, ao longo da convivência, o que parecia ser um grupo coeso e engajado em provocar mudanças sobre práticas pedagógicas bastante enraizadas, mostrou-se fragmentado. Parte dos professores partilhava das mesmas concepções adotadas pela escola (educação “humanizadora”)⁵³ e participava ativamente das tomadas de decisão a fim de romper com um modelo tido como tradicional. Em contrapartida, outro grupo de professores parecia não concordar nem com o modelo de gestão, que se pretendia democrático e, em contrapartida, era tomado como autoritário, tampouco com as propostas da coordenação e gestão da escola.

Essa ruptura, entre pontos de vistas, colocava em xeque um dos fatores associados em pesquisas sobre efeito-escola (BRESSOUX, 2003) e sobre escolas eficazes (SAMMONS [1999], 2008): o compartilhamento e consenso frente a objetivos, valores e visões que orientam o ambiente de aprendizagem. No caso da escola-campo, o que observamos se parece mais com valores, objetivos e modos de ação diversos, sem o estabelecimento de acordo entre todos.

Captamos, dentre outras coisas, através de conversas informais e durante a aplicação da entrevista, que a defesa pela autonomia do aluno é vista como falta de “pulso firme” da direção da escola, especialmente no que se refere às medidas disciplinares, por alguns docentes. As relações entre o grupo de professores e a gestão foram se descortinando durante o ano letivo e refletiram, no final do ano, com um número elevado de pedidos de remoção⁵⁴, por mais de 80% dos professores da escola. Para elucidar esta tensão, optamos por dar voz a professora participante da pesquisa a fim de compreender melhor as complexas relações que se estabelecem na escola e o clima escolar presenciado. Letícia foi questionada sobre o modo como se dão as relações entre a gestão e toda a equipe escolar, inclusive os professores, e a relação dos professores com os alunos. Ela afirma que:

⁵³ Conforme o *Caderno de Orientações Gerais* elaborado pela escola (2018).

⁵⁴ Cf. Lei 14660/07 da prefeitura de São Paulo, “remoção é o deslocamento dos integrantes do Quadro dos Profissionais de Educação de uma para outra unidade da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2007), disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-14660-de-26-de-dezembro-de-2007/detalhe>

Eu penso assim, problema toda escola tem, todas as escolas têm. Aqui é bem flexível pra se trabalhar, você faz o que você quiser, você é livre, não tem aquela coisa, sabe? Ninguém fica te fiscalizando, né? Fala que você não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. [...] Eu com os meus alunos, eu acho que a gente tem uma relação bem democrática, eu ouço bastante o que eles falam, eles também me ouvem e respeitam o que eu falo, mas isso foi uma conquista. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Na fala da professora identificamos o modo como ela percebe o papel da gestão no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano. A flexibilidade mencionada por ela foi reforçada em diversos momentos da entrevista, especialmente quando comparava a escola-campo com outra instituição na qual acumulava cargo à época. Entretanto, essa flexibilidade é relativa quando se trata da direção da escola.

A Andressa⁵⁵ [diretora] é uma pessoa que ela gosta da escola com esse movimento dos alunos, sabe? Que eles (...) que a escola tenha essa cara viva, que a escola tenha essa participação ativa dos alunos, né? E dos professores. E é uma coisa que eu acredito também, então nisso eu me identifico muito com ela. Por outro lado, em alguns momentos eu sinto uma certa (...) que ela é um pouco autoritária. Não sei se aconteceu alguma coisa em anos anteriores, por isso a atitude dela, a postura dela, né? [...] Agora, eu acredito que ela é uma excelente gestora, uma excelente diretora. Ela está sempre presente, ela quer sempre participar dos movimentos da escola, do que está acontecendo (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018).

Dando exemplo do que considera como atitudes autoritárias por parte da diretora, Letícia cita um momento de reunião de Conselho de Classe em que um grupo de professores sugere uma eleição para a definição dos membros do Conselho de Escola. Segundo ela, a gestora não permitiu a eleição, afirmando que “já foi feito, já foi decidido”, referindo-se à escolha dos membros, através de outros métodos, desconhecidos por parte dos professores e por Letícia.

Ajuda a compreender o clima escolar o depoimento da professora Roberta, professora que inicialmente participaria desse estudo, responsável pelo componente de Língua Portuguesa nas turmas de 8º e 9º anos, expõe o modo como vê as relações na escola, especialmente com a gestão.

A gente vê, assim, uma falta de parceria da escola. A forma como a escola pensa dar uma autonomia, esse aluno protagonista, ele tem que ser protagonista com responsabilidade, né? Sem responsabilidade, não dá nem pra conversar sobre o que é um aluno protagonista, né? (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Roberta, 2018).

No excerto, a professora demonstra um olhar crítico sobre o posicionamento da escola em relação aos alunos. Além disso, segundo ela, há uma falta de parceria da instituição com o

⁵⁵ Nome fictício dado à diretora da escola.

professor que dificulta o trabalho pedagógico. Nas palavras da professora que se seguem, fica evidente seu descontentamento com a autonomia, aparentemente exacerbada, dada ao aluno pela escola.

Agora, você achar que ele [o aluno] é autônomo, que ele sozinho vai, ele não vai. E aí como você segura o aluno? Tendo regras claras... e não tivemos. (...) É uma visão bacana? Sim, mas não dê liberdade total, senão foi o que aconteceu aqui com esses 9ºs anos. Nunca na minha vida, em quase trinta anos, um aluno sair e entrar, sair e entrar e aí uma gestão, uma direção não chamar o responsável (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Roberta, 2018)

A professora parece discordar do modo como a escola trata a disciplina dos alunos. A falta de “regras claras” e a “liberdade” exacerbada são vistos negativamente. Roberta também opina mais à frente sobre o modo como se organizam os Conselhos de Classe na escola, outro momento em que se evidenciam as relações dos docentes com os pares e com a gestão. A professora tem ressalvas quanto ao formato adotado pelas coordenadoras pedagógicas, em conjunto com a direção.

Eu tenho um pouco de dificuldade com esse conselho, no formato que ele é... Esse daqui eu ainda não me adaptei muito, a esse tipo de conselho que eles ... sei lá. Talvez, até pra eles seja algo novo, não sei. De você só olhar, assim, o aluno que é tudo nota vermelha, né? Você não tem um olhar pra todos. [...] É, porque no fim, eu já sei hoje como ele vai ser, o quê que vai ser, entendeu? Está lá minhas notas, nem está lá, e eu já sei que vai vir pra eu dar um cinco no conceito final, independente se eu dei um, se o aluno tem dois, dois, dois (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Roberta, 2018).

O que se nota pelo excerto é, aparentemente, uma falta de autonomia dos professores no modo como atribuem notas e como estas são consideradas pela gestão e reprovação quanto ao modo como são conduzidos os Conselhos de Classe. Letícia, informalmente, demonstrou insatisfação com esse modelo.

Embora a instituição, em seu Projeto Político Pedagógico e corroborado em conversas informais, intenta adotar uma gestão democrática, as relações de poder e o uso desse poder por parte da gestão parece fomentar o descontentamento ou afastamento do corpo docente em relação às decisões. Souza (2009) afirma que

O poder em questão que torna a gestão um processo político, para essa perspectiva da gestão democrática, não é a capacidade da parte de quem o controla em levar os outros sujeitos não-controladores desse poder a fazerem o que aqueles desejavam, e ainda legitimamente reconhecendo a relação de dominação, como afirma Max Weber (2004, p. 43). Assemelha-se mais ao poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com outros, construindo uma vontade comum (ARENDT, 2000; BOBBIO, 2000). (SOUZA, 2009, p. 124)

Sobre isso, finalizamos essa seção destacando dois fatos, observados durante o campo, que demonstram o enfraquecimento de um clima colaborativo na instituição. O primeiro é que

os pressupostos de educação, nos quais a gestão procura sustentar suas práticas, enfatizados durante as reuniões de Conselho de Classe e nos materiais elaborados pela instituição, ainda são “confusos” ou desconhecidos para parte do grupo de professores. Identificamos também, o que nos pareceu certa impaciência por parte da equipe de gestão com aqueles que não se alinham ao que a gestão propõe para a escola. Outro fato é que, durante os últimos meses de observações na escola, alguns professores pareciam acuados na presença da direção, especialmente no Ensino Fundamental II. No sentido oposto, a gestão demonstrava insatisfação com a presença desses professores na instituição, acarretando um ambiente austero e pouco acolhedor.

O que concluímos, a partir desses dados, é que se trata de uma instituição que busca formar uma equipe escolar coesa, que enfrenta dificuldades não só de colocar em prática os pressupostos que sustenta, mas de estabelecer relações menos conflituosas, que assegurariam uma “unidade de propósitos” (SAMMONS [1999], 2008).

4.2.1 LETÍCIA⁵⁶: A PROFESSORA ALFABETIZADORA DE UMA TURMA DE 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Letícia, com 42 anos, nasceu na cidade de São Paulo e viveu grande parte de sua infância e adolescência num bairro da periferia da capital, mesmo bairro da zona leste onde se situa a escola-campo. Já adulta se mudou para outro bairro, também na zona leste de São Paulo, onde vive com seu segundo marido, sua filha adotiva e seu enteado. Letícia formou-se em Pedagogia, pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Educação Inclusiva e concursada como professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. À época da pesquisa, acumulava dois cargos, em duas escolas: lecionava para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na escola-campo, no período vespertino, e para uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em outra escola, próxima a sua residência, no período matutino. Naquele momento, completara 12 anos como professora, quase a metade da carreira prevista no magistério público. Segundo autoclassificação, a condição de renda de sua família se enquadra entre média e baixa.

A mãe de Letícia nasceu na Bahia, na região Nordeste do Brasil, e ainda jovem se mudou junto com a mãe e os irmãos para a cidade de São Paulo, caso de muitos migrantes que vieram em busca de melhores condições de vida e trabalho a partir dos anos de 1970. Coursou até a 4ª

⁵⁶ Nome fictício

série do Ensino Fundamental, completou o antigo primário, e tornou-se primeiro costureira e, depois, comerciante. No momento da pesquisa, vivia em uma cidade do litoral de São Paulo. De origem humilde, a mãe de Letícia e seus irmãos são pouco escolarizados, apenas uma de suas tias concluiu o Ensino Médio.

O pai de Letícia nasceu no interior de São Paulo, na cidade de Catanduva, situada há quase 400 quilômetros da capital, ele também cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental, completando o antigo primário, e, por algum tempo, trabalhou como gráfico. Após o divórcio, tornou-se morador de rua.

Letícia é a mais velha de três filhos, sua irmã é cinco anos mais nova que ela e possuem um “meio-irmão” adolescente. Nos dados, a irmã de Letícia foi apresentada como casada e, assim como ela, Pedagoga e pós-graduada em Psicopedagogia, atuava como psicopedagoga em um consultório próprio. A avó materna de Letícia, figura importante em sua vida, veio da Bahia “fugida”, motivada pelas agressões que sofria de seu marido, o avô materno. Analfabeta, ela trabalhou em restaurantes e em “casas de família” para dar sustento aos filhos na cidade de São Paulo. Após o casamento dos filhos, deixou de trabalhar e tornou-se dona de casa e passou a dedicar-se ao cuidado dos netos, por essa razão e pelo vínculo construído entre ambas, as experiências na casa da avó são recorrentes nos depoimentos de Letícia.

4.2.2 A TURMA QUE INTEGRA O ESTUDO

Como já explicitado, o 3º ano do Ensino Fundamental foi selecionado por ser o último ano do ciclo de alfabetização, período no qual deve ser assegurado a todas as crianças estarem alfabetizadas até os oito anos de idade, conforme compromisso firmado pela RMESP a partir da adesão ao PNAIC⁵⁷. Além disso, o período de consolidação da alfabetização nos pareceu importante pelo valor social dado à leitura e à escrita em nossa sociedade, bem como pela importância desse aprendizado para o prosseguimento nos estudos. Além disso, no 3º ano do Ensino Fundamental, os professores da rede municipal têm a possibilidade de reter seus alunos por desempenho.

Dentre as turmas de 3º ano (3ºA, 3ºB ou 3ºC) da escola-campo, selecionamos uma delas a partir de dois critérios. O primeiro era o de que a docente participante do estudo, preferencialmente, não fizesse parte dos cursos de formação oferecidos pela Universidade na

⁵⁷ O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) é um compromisso firmado entre Estados, municípios e governo Federal, no ano de 2012, que estabelece a obrigatoriedade e direito de todas as crianças estarem alfabetizadas aos oito anos de idade, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Portaria nº826/Julho de 2017.

escola. Acreditávamos que a participação nas formações alteraria, em alguma medida, os modos de atuação, tanto na tentativa de adequar ao que presumia como adequado, como pelo fato poder se sentir avaliada. O segundo critério era o de participação efetiva nas reuniões de Conselho de Classe que ocorreriam nos quatro bimestres.

Com a ajuda da coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por não escolher as outras duas docentes que lecionavam nas demais turmas de 3º ano. Uma delas era assídua na formação, a outra não participava das reuniões de Conselho de Classe por motivos religiosos, quando agendado aos sábados⁵⁸. Dessa maneira, Letícia foi a docente que se adequava aos critérios estabelecidos.

Na turma de 3º ano B estavam matriculadas 32 crianças, desse total, apenas 21 famílias responderam ao questionário da Província São Paulo (65,6%), fonte empregada para caracterizar o perfil da turma. Sendo assim, as informações se restringem a esse conjunto.

Quanto ao nível de renda das 21 famílias, quase a metade tem renda entre R\$1.000,00 e R\$ 3.000,00 (47%), 19% têm renda de até R\$1.000,00 e apenas 4% das famílias têm renda superior a R\$ 3.000,00. 30% não souberam ou não quiseram informar sobre sua renda. Esse dado, coincide com a média de renda familiar do distrito de Sapopemba, de R\$ 2.500,50, calculada pela Rede Nossa São Paulo (2016). Em 95% desses domicílios, os responsáveis afirmaram ter acesso à água encanada, esgoto, coleta de lixo e luz elétrica, os outros 5% preferiram não responder.

A faixa etária dos pais dos alunos situa-se entre 35 e 44 anos e o nível de escolaridade dos pais está distribuído da seguinte maneira: 33% dos pais completaram o Ensino Médio, 23% não concluíram o Ensino Médio; 28% não completaram o Ensino Fundamental; 4% iniciaram o Ensino Superior, sem concluir. Com relação ao nível de escolaridade das mães, 47% delas concluíram o Ensino Médio, 33% não concluíram essa etapa da escolarização e 14% não concluíram o Ensino Fundamental, 4% iniciaram o Ensino Superior e não concluíram. A escolaridade materna é mais elevada que a paterna e o fato de a maioria das mães ter uma escolarização longa (grande parte finalizou o Ensino Fundamental e pelo menos acessou o Ensino Médio) parece indicar que, para esse universo de respondentes, a escola com sua forma de ordenação, regulação e funcionamento não é algo distante, mas familiar e conhecida (RESENDE, 2006).

⁵⁸ Devido as greves, os Conselhos de Classe foram alocados aos sábados, o que não é comum no calendário escolar, impossibilitando alguns professores de participação.

Esses dados colaboram para compreender, por exemplo, As formas de acompanhamento da vida escolar dos filhos declaradas pelas famílias: 80% afirmaram que acompanhavam a vida escolar de seus filhos, por meio da participação nas reuniões de pais, 33% afirmaram conversar com os filhos sobre a escola, 33% afirmaram conversar com os professores sobre seus filhos e acompanharam as atividades de casa.

A percepção de Letícia sobre o acompanhamento dos pais da vida escolar de seus filhos difere. Afirmar que os pais dos seus alunos não acompanhavam a vida escolar de seus filhos “da forma que deveriam”.

Eles não têm o hábito de conferir o caderno, de perguntar “como foi o seu dia”. Não estou querendo dizer que (é) por desleixo, né? Mas, às vezes, por conta da correria do dia-a-dia, do cansaço mesmo, espero eu, né? Mas eu vejo que... está bem largado, bem largado mesmo. E eu vejo que cada ano que passa está pior. Eles até frequentam a reunião, mas parece que é por uma coisa mais, assim, pela burocracia, sabe? Porque eu tenho que assinar um papel, é um documento, a lista de chamadas. É mais por isso (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018).

A fala da professora mostra uma percepção negativa em relação às formas de participação e acompanhamento das famílias na vida escolar dos filhos. Como atesta Lahire (1997), as formas de presença familiar das camadas populares são vistas como inexistentes e ineficientes por parte da escola e é comum a reivindicação por parte de representantes da escola da participação de pais e mães na vida escolar dos filhos. Lahire (1997), quando trata das formas de presença das famílias na vida escolar dos seus filhos, afirma que:

Sem dúvida, uma configuração familiar relativamente estável, que permita à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequada ao ‘êxito’ no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...] Nesse caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos. (LAHIRE, 1997, p. 26)

Resende (2006), em estudo sobre a participação das famílias no acompanhamento de deveres de casa, constata que há por parte das famílias dificuldades que se tornam obstáculos para o tipo de presença esperado pela escola. Segundo o estudo da autora, as famílias populares encontram dificuldades em relação ao pouco tempo dos pais para auxiliar os filhos nos deveres, afetadas pela:

[...] baixa escolaridade e conseqüente falta de domínio dos conteúdos escolares ou mesmo das formas discursivas utilizadas nos deveres. Entretanto, ao invés de se posicionarem contra os deveres de casa, reafirmam sua importância e apontam algumas alternativas – seja da parte da escola, que deveria, dentre outras sugestões, propor deveres com enunciados mais claros, seja da parte das próprias famílias, que

demonstram, por exemplo, freqüentemente recorrer a vizinhos e parentes em busca de ajuda (RESENDE, 2006, p. 7)

Como se pode perceber, a relação família-escola constitui-se em objeto constante de discussão, justamente por muitas pesquisas identificarem que “há, por parte dos atores que atuam na escola, um padrão de relações com as famílias considerado ‘desejável’, que tende a assumir o *ethos* e a ótica de camadas sociais com mais capital cultural.” (PAIXÃO, 2005, p.142). Há estudos que apontam para a necessidade de melhor qualificar as formas de relação das camadas populares com a escola, sobretudo, como aponta Vianna (2005, p. 108), para o reconhecimento de “um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios”. Outros⁵⁹ advogam que, na atualidade, a forma escolar não se constitui, necessariamente, como desconhecida pela maior parte das famílias, incluindo aquelas das camadas populares. Um número significativo de pais e mães permaneceram na escola e se socializaram nesses âmbitos, como os familiares desta turma de 3o ano, incorporando, nesse processo, modos de agir, sentir, pensar e crer. Portanto, a presença dos pais na escolarização dos filhos, como reivindicado pelo discurso escolar, já se encontra incorporada à experiência dessas famílias, mas ainda pouco considerada ou reconhecida.

Ainda sobre a percepção dos pais sobre seus filhos: 89% concordaram que seus filhos tinham bom desempenho na escola, 100% afirmaram que seus filhos tinham bom comportamento na escola, o que denota uma percepção positiva sobre o aprendizado e disciplina de seus filhos. Para a afirmação “eu recebo informações da escola sobre o desenvolvimento do meu filho”, 99% dos pais concordaram. Além disso, 66% concordaram que a escola dá informações claras sobre o que é ensinado.

Como bem coloca os autores acima mencionados, as formas de presença familiar dos pais dos alunos da turma de 3º ano mostram não só o acompanhamento de atividades, mas por meio de conversas com as crianças e com os professores. E, ao contrário do que afirma Letícia no excerto destacado, a participação na reunião de pais parece considerada pelas famílias como forma de acompanhamento da vida escolar dos filhos.

O que pudemos constatar com essa breve explanação é que a turma possui alunos de origem socioeconômica baixa e, em muitos casos, são filhos que se beneficiaram, especialmente, da escolarização materna. Além disso, os pais dos alunos têm percepções bastante positivas em relação ao desempenho escolar e ao comportamento de seus filhos,

⁵⁹ Ver Resende (2006), Nogueira (2006).

contrariando o modo como a professora descreve a turma em entrevistas e conversas informais: “muito fraca”, “agitada”, “com muita dificuldade de aprendizagem”.

5. CRITÉRIOS PARA ATRIBUIR JUÍZO DE VALOR AO DESEMPENHO DISCENTE E DISPOSIÇÕES SOCIAIS DE UMA ALFABETIZADORA

Neste capítulo, identificamos e analisamos os critérios adotados por uma professora, que balizam juízos de valor atribuídos ao desempenho escolar de seus alunos, uma turma de 3º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola localizada em território socialmente vulnerável. Procuramos, por meio da análise, desnaturalizar os modos de apreciação e o julgamento da professora sobre o desempenho dos alunos, muitas vezes, tomados como neutros e sustentados por bases de uma racionalidade técnica e objetiva. Nesse sentido, intentamos tecer compreensões sobre o papel exercido pelas experiências incorporadas, que se constituem como esquemas de ação, disposições, que entram em jogo e operam na constituição de critérios de julgamento e influenciam a prática pedagógica, como discutido em capítulos anteriores.

Inicialmente, traçamos um quadro descritivo das aulas de Língua Portuguesa, como se estruturam em termos de ambientação, de rotina, de estrutura organizacional, de possibilidades de interação entre professora e alunos e alunos e alunos e de recursos e materiais disponibilizados. Esse panorama colabora para contextualizar a análise de algumas cenas de sala de aula, escolhidas por sua representatividade no conjunto das observações, como situações nas quais tanto se materializam a expressão de juízos sobre o desempenho dos alunos quanto se desenvolvem práticas pedagógicas sustentadas por critérios pressupostos pela professora. Posteriormente, identificamos traços de disposições sociais da professora. Sobretudo, por meio dessa análise, intentamos compreender os modos de agir, pensar, sentir e crer da docente que se descortinam no processo de avaliação de uma turma de alfabetização.

Na sequência, passamos ao exame de um elemento específico das aulas observadas: a oferta de feedbacks sobre processos de aprendizagem aos alunos. Nesse tópico, a partir da tipificação e descrição dessas ações nas aulas observadas, discutimos o que nos pareceram indícios ou traços de disposições incorporadas por ela e mobilizadas nas cenas descritas.

De igual modo, organizamos a descrição das reuniões de Conselho de Classe e a análise das cenas observadas nessas reuniões ocorridas durante o ano letivo. Apontamos nessa discussão o que consideramos serem pistas importantes para identificar os princípios geradores de disposições incorporadas pela professora, desvelados nos modos como atua no processo de avaliação discente e nos critérios para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos de 3º ano. Não se trata de um processo de mera transferência de um contexto a outro, da sala de aula à reunião entre pares, mas de compreensão do que a situação de Conselho suscita para Letícia.

Ressaltamos que, embora procuremos seguir um eixo temporal na análise das cenas em relação às experiências socializadoras de Letícia, a textualidade é permeada de idas e vindas,

pois somente dessa maneira nos pareceu possível retratar as complexas relações entre as experiências vividas e as disposições incorporadas que foram se desvelando ao longo das observações. Ademais, assim como Lahire (2004) sugere, o exercício de recuperar experiências anteriores permite ao ator pesquisado fazer conexões e chegar a determinadas conclusões que antes lhe eram obscuras.

Nas seções que se seguem, temos como pressuposto a pluralidade dos esquemas de ação dos atores sociais, reconhecendo a complexa relação entre as experiências socializadoras incorporadas e a situação social presente, especialmente num contexto no qual os alunos frequentemente têm suas capacidades para aprender subjugadas (TACCA, 1999; CHAVÉZ, 2015). Essa parece, para nós, uma análise crucial que visa, sobretudo, a qualidade e equidade da educação pública.

5.1 AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE LETÍCIA

Letícia leciona numa sala de aula típica dessa escola, o mobiliário é bem mantido, com quantidade mesas e cadeiras suficiente para o número de alunos que abriga. Há armários para a guarda de materiais escolares e didáticos, murais e cartazes, lousa e uma mesa e cadeira para a professora.

Em relação à ambientação das aulas, chama atenção o manejo de mesas e cadeiras de alunos, que podem variar segundo a proposta pedagógica. Na maior parte das aulas observadas, as mesas e cadeiras foram organizadas em dois semicírculos virados para a lousa, um maior e outro menor. No semicírculo interno, sentavam-se as crianças que na opinião da professora apresentavam dificuldades e no externo aquelas consideradas como sem dificuldades. Nessas ocasiões, a professora colocava uma cadeira próxima de modo que pudesse monitorar e apoiar as crianças que estavam sentadas na parte interna.

Nesse caso, duas observações se fazem necessárias. Primeiro, que essa ambientação é estratégica, porque planejada pela professora e conhecida pelos alunos, que, como se tivessem estabelecido um acordo tácito, ocupam seus lugares, sem necessitar de instruções. O fato de sentarem-se lado a lado promove uma aproximação maior entre eles. Segundo, que nesse modo de organizar a turma percebemos um critério de avaliação posto em prática e o modo como a atenção da professora dirige-se para cada grande agrupamento de alunos. De acordo com seu depoimento, crianças sem dificuldade no terceiro ano já alcançaram a hipótese alfabética, o que, para ela, é o mesmo que estar alfabetizado. Também são capazes de produzir textos, capacidade que extrapola aquelas relativas ao domínio do mecanismo básico da escrita, e de compreender os textos que lêem, como explica a seguir:

para um terceiro ano, ele [o aluno] tem que ser alfabético, alfabetizado. Então, vamos supor, ele tem que escrever textos. Chegar no final do terceiro ano, ele tem que já começar a escrever alguns textos. [...] Ler, ele tem que ler, já tem que já fazer uma compreensão de texto, quando ele faz uma leitura já compreender (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Destacamos que, para a professora, a dificuldade é inerente ao sujeito aprendiz. Em outras palavras, a dificuldade de tornar-se alfabético ou de produzir e compreender textos referem-se às atributos do aluno, que podem tê-las desenvolvido ou não. Num outro polo, para os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a modalidade escrita da língua e as práticas de letramento são objetos de ensino complexos e que, por esta razão, impõem dificuldades ao aprendiz. Segundo os autores, adotar essa visão traz implicações para a ação docente, entre elas a previsão do que pode ser mais fácil ou difícil de aprender e a busca de alternativas de ordem didática para ensiná-los, por meio do planejamento de sua ação. No entanto, ter ou não dificuldade para Letícia é algo que diz respeito ao aluno, encontrando-se em outro polo do processo de ensino e aprendizagem.

Além do semicírculo, outra ambientação para fins didáticos, é a organização das crianças em duplas (duplas produtivas, como ela as nomeia), ordenadas em fileiras. Nessas situações, agrupa crianças com diferentes hipóteses de escrita, para que se apoiem mutuamente, passando entre as fileiras tanto para observar se todos estão realizando a tarefa, como para monitorar o apoio daqueles que sabem aos que não sabem. Os critérios para distribuição das crianças seguem os mesmos parâmetros assinalados acima. Ela distingue aqueles que sabem dos que não sabem, compartilhando a responsabilidade pelo ensino e condução da tarefa com os que sabem mais.

Por fim, outra organização do ambiente, menos comum em nossas observações, é a ordenação das crianças em fileiras, com mesas individuais. Essa ambientação foi observada apenas em momentos de aplicação de avaliações externas. Mesmo nessas situações, Letícia organizava em lados da sala os que sabiam e os que não sabiam, procurando se sentar próxima aos alunos com dificuldades. Para estes, costumava ler em voz alta as instruções, os textos e as alternativas das respostas. Em relação aos alunos que já sabiam ler, Letícia os autorizava a dar início à atividade, contando com a autonomia desse grupo, para resolver as questões.

Em relação à rotina, a professora estabeleceu uma organização própria que destoava do quadro de horários da escola. No que tange à garantia de momento com professores especialistas, horário comum a toda escola, Letícia seguia o estabelecido. No entanto, na RMESP, há uma normatização do tempo dedicado ao ensino de Língua Portuguesa e das demais disciplinas, com determinações de horas-aula e dias da semana dedicados a cada componente

curricular. Com exceção das aulas de especialistas (Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, Sala de Leitura e de Informática), Letícia flexibilizava toda a rotina, por isso, alguns dias de observação contemplaram cinco aulas de Língua Portuguesa seguidas, enquanto outros nenhum. A professora estabelecia horários de modo a acondicionar as propostas, atender a certos objetivos e aos ritmos da turma para executá-las.

Logo nas primeiras observações, foi possível notar que a professora, embora escrevesse na lousa a rotina, não parecia algo costumeiro compartilhar as atividades diárias com os alunos. Numas das aulas, a professora, já com a aula em andamento, retornou à lousa para “escrever a rotina para a Taila [pesquisadora]”, como declarou em voz alta. Em alguns dias, Letícia, dava início às aulas, ditando uma frase aos alunos, o que designava como “pensamento do dia”, porém essa prática não era permanente. Nessas situações, utilizava o celular como ferramenta, para ler em voz alta a frase escolhida. Não percebemos se o fato de não estabelecer uma rotina compartilhada com os alunos causava algum tipo de constrangimento no desenvolvimento das propostas. As crianças demonstraram, na maior parte das observações, prontidão para realizar as propostas, ainda que muitas delas perguntassem sobre o que poderiam/deveriam fazer após o término de alguma tarefa.

As aulas de Língua Portuguesa ocorriam como uma estrutura organizacional variável, diferente do padrão que Matêncio (2001) encontrou em seus estudos sobre interação em aulas de Língua Materna, com etapas de introdução à atividade, desenvolvimento e conclusão. Em um ou outro momento de avaliação externa, a professora seguia essa organização canônica: introduzia, preparava e convocava as crianças para a tarefa (seja em relação ao comportamento, seja em relação à mobilização de conhecimentos prévios, seja em relação à motivação), em seguida, os alunos realizavam as tarefas, monitorados pela professora (que passava entre as mesas, fazia intervenções e correções individuais), e, por fim, concluía a tarefa, por meio de correção coletiva ou da sistematização de aprendizados recém adquiridos. Havia aulas em que a estrutura e conteúdos variavam. A professora dividia a lousa em duas partes, com atividades diferenciadas. Numa parte, para os alfabetizados, transcrevia instruções e as tarefas e os alunos copiavam e realizavam-nas, sem contar com o apoio ou explicações da professora. Letícia contava com certa autonomia por parte desses alunos para resolver as tarefas, apropriar-se de conhecimentos e procedimentos abordados. Na outra, transcrevia instruções e tarefas diferentes para os alunos não alfabetizados, que copiavam, para, então, aguardar as instruções dadas oralmente, explicações e intervenções de Letícia.

Do conjunto de observações, notamos que duas etapas na estrutura organizacional das aulas eram mais raras: as de introdução, muitas vezes caracterizada pela instrução verbal,

simplesmente, e as de conclusão, caracterizada como momento em que retomava algum conteúdo já visto, ou sistematizava procedimentos ou aprendizados. A maior parte do tempo de aula era destinado à realização de atividades, dado que coincide com os achados de Marcucci (2015), ao analisar a estrutura organizacional de aulas de Língua Portuguesa em turmas de 3º ano de escolas públicas, situadas em território socialmente vulnerável do município de São Paulo.

Quanto às interações em sala de aula, notamos que a professora elaborava as propostas, introduzia temas e conteúdos, tomava decisões em relação à organização da turma e rotina, sem que os alunos fossem considerados, mantendo certa assimetria nas relações, como as relatadas em estudos de interação em sala de aula. Leticia gerenciava as aulas e tomava para si a função de informá-los quanto ao tema e objeto de estudo, a de animar a interação, no sentido de direcioná-los e engajá-los nas propostas e mantê-los em contínuo movimento, bem como de avaliar suas produções, ofertando em variados momentos feedbacks para eles (Matencio, 2001, p. 91).

Algumas interações ocorriam por meio de gestos e expressões faciais, sem o uso de linguagem verbal, as crianças interpretavam-nos e costumavam responder satisfatoriamente a esse tipo de intervenção da professora.

A assimetria comum à interação entre professora e alunos do 3º ano parecia se desfazer em alguns momentos, o que se evidenciou numa aula em que uma aluna brincou com a professora. Letícia havia se confundido e, ao ser corrigida pela aluna, respondeu aos risos que estava “maluca”. Outro exemplo, no qual as relações pareceram mais horizontais, foi quando Letícia disse em voz alta aos alunos que estava se sentindo lesada (“hoje estou lesada”), pedindo a colaboração deles na aula.

No entanto, notamos momentos em que a professora assumia um papel de autoridade, no qual a objeção dos alunos à alguma atividade era respondida com rispidez. Numa ocasião, ao entregar o caderno de provas aos alunos⁶⁰, antes de iniciar a explicação de como preencher os dados, a professora repreendeu um de seus alunos que estava com caderno escolar na mão (o caderno já deveria ter sido guardado), ela interpela o aluno num tom enérgico: “Antenor, é pra fazer isso? O que é pra fazer você não faz, agora fecha o caderno!”.

Já os alunos, por sua vez, mostravam-se engajados nas propostas, informando à professora o que sabiam, dando continuidade à interação e manifestando-se quanto ao

⁶⁰ Trecho de notas de campo de aula de Língua Portuguesa realizada em 06/08/2018.

dito/estudado, respondendo às perguntas postas por Letícia, em explanações. Apesar da apreciação negativa da professora quanto ao comportamento de seus alunos, em nossas observações, percebemos que as crianças aderiam às propostas voluntariamente e participavam ativamente, de acordo com o convite ou interpelação da professora. Não observamos situações de conflito entre as crianças ou indisciplina, exceto numa interação da professora com Lucas, que será analisada posteriormente.

De modo geral, percebemos um clima colaborativo entre os alunos e entre a professora e alunos. Os considerados alfabetizados ou sem dificuldades demonstravam empatia com os outros colegas, sendo solidários e respeitosos, em diferentes situações. E os alunos não alfabetizados eram acolhidos em suas dúvidas e demandas continuamente pela professora, para os quais dirigia a maior parte de sua atenção e afeto.

Relacionado ao modo de interação em aula, observamos a oferta de feedbacks. Geralmente, a professora dirigia-se a um aluno, a um grupo ou a toda turma, para regular sua ação, possibilitar a reflexão sobre determinado procedimento ou conduta, mobilizar conhecimentos prévios ou recém adquiridos, animar a realização de alguma tarefa, ou, para, simplesmente, oferecer um parâmetro sobre como se saíram e o que já sabem/dominam, elogiando-os ou criticando-os. Os feedbacks também se distribuíam de modo variável para aqueles que já sabiam e aqueles que não sabiam ou estavam em vias de aprender a ler e a escrever. Assim, como veremos adiante, elogios, enunciados motivacionais e afetivos, eram ofertados com maior frequência aos alunos que não sabiam ou que apresentavam dificuldades, enquanto, outros tipos de feedback eram distribuídos aos alunos que já sabiam. Além disso, havia situações em que explicava ou retomava instruções em voz alta, o que era comumente endereçado às crianças com dificuldade, nessas situações a professora poderia convocar ou não outros alunos a colaborarem nas suas explicações e respostas.

Por fim, os dispositivos materiais empregados na aula de Língua Portuguesa foram: a lousa (com tarefas e textos a serem copiados no caderno escolar), cadernos escolares, livros didáticos (Cadernos da Cidade, material enviado pela SMESP, por exemplo), fichas impressas (cadernos de avaliações, tarefas etc.), notebook particular para consulta de verbetes, celular para consultas de verbetes e textos. Vale notar que na escola há uma grande variedade de materiais distribuídos na Sala de Leitura, com acervo amplo de gêneros literários, histórias em quadrinhos e revistas informativas, na Sala da Coordenação, com Jogos pedagógicos e comerciais, brinquedos, projetor multimídia, tela e notebook, Toca Cds e TV, na Sala de informática, com 21 computadores online. Além de ambientes diversificados, que não foram utilizados durante as aulas observadas, tais como parque, pátio, quadra coberta, etc.

5.1.1 CENAS DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nessa seção, retomamos os critérios mais evidentes empregados para atribuir juízo de valor ao desempenho escolar dos alunos em Língua Portuguesa e, de modo complementar, analisamos os traços de disposições sociais incorporadas que foram mobilizados nessas situações. Importa ressaltar que não resumimos a complexidade e a diversidade dos esquemas de ação de Letícia às disposições e cenas destacadas, mas sim de que essa seleção levou em consideração aquilo que ocorria de maneira mais frequente e nos permitiu compreender como a professora interage com seus alunos nas aulas observadas.

Após essa discussão, tratamos de modo mais específico da oferta de feedbacks e como são mobilizados para lidar com determinado aluno ou grupos. Essa análise, leva em consideração tipos de feedbacks utilizados pela professora em sua relação com os princípios geradores de disposições que parecem terem sido desvelados nesses momentos. Acreditamos que por meio dessa análise, aprofundamos a compreensão sobre as ações da professora, bem como aquilo que está em jogo e o que a faz agir de um modo ou de outro em determinados contextos.

5.1.2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: QUEM SABE E QUEM NÃO SABE

Na caracterização das aulas de Língua Portuguesa observadas, já destacamos que há um critério que rege grande parte das escolhas de ordem didática de Letícia: estar alfabetizado. A professora institui como base para suas práticas parametrizadas, objetivamente, em capacidades relativas ao domínio do sistema de escrita alfabética, à produção de textos escritos e à compreensão de textos lidos, como indicadas pela própria professora.

No excerto a seguir, retirado da transcrição de uma conversa entre Letícia e uma colega de trabalho numa situação de reunião de Conselho de Classe, é possível observar como a professora operacionaliza esse critério que baliza a atribuição de menções aos alunos da turma dela (S para Satisfatório, NS para Não satisfatório e P ou PS para Plenamente Satisfatório).

Prof: O que é alfabético de texto e que é alfabético de listas. (...) Oh, eu até falei para Neide. (professora do ciclo) sobre isso. Ela falou “pra quem você vai dar NS [menção não satisfatório]?”. Eu falei “pra esses alunos que ainda não são alfabéticos.”(...)Agora esses daqui, ó, esses daqui que, esses que já constroem /
 Colega: Alfabéticos de lista? [Questiona outra docente]
 Prof: Não, alguns aqui eles conseguem ainda construir frases, pequeninos textos com muitos erros ortográficos, eles conseguem, então eu dei S [satisfatório]. Sim, ainda

mais para o primeiro bimestre, não é? Agora esses daqui eu dei P. [Plenamente satisfatório] (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe, 2018)

No excerto, encontrar-se no estágio alfabético, ter compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética, não é suficiente para receber uma menção satisfatória. Letícia explicita que é preciso produzir textos, mesmo que “pequeninos” ou frases. Também não recebem menção satisfatória aqueles que não alcançaram esse estágio. Portanto, para Letícia o desempenho satisfatório circunscreve-se em torno do domínio do sistema de escrita e da capacidade de produzir frases e textos.

É a partir desse critério que distingue os alunos, categorizando, ora como os que sabem e os que não sabem, ora como os com dificuldade ou sem dificuldade. Também é a partir desse critério que estabelece sua conduta em aula em relação a cada grupo ou aluno. Além da organização dos alunos no espaço da sala e do direcionamento de algumas ações específicas, que demarcam essa divisão, Letícia apoia e acompanha de maneira consistente os que não sabem. E exige que os alunos que já sabem tenham autonomia e lidem com eficiência com as propostas de Língua Portuguesa, bem como evitem requisitar sua atenção.

Sua conduta e as escolhas de ordem didática que faz para lidar com cada grupo parecem sustentadas tanto em suas experiências como aluna, no processo de escolarização. São os alunos que não sabem os que recebem mais atenção e suporte, enquanto os demais quando falham ou exigem sua atenção parecem lhe causar irritação, impaciência, materializadas em enunciados ríspidos, desconcertantes e mal humorados.

Letícia e os alunos que não sabem

No contexto das interações em sala de aula, vemos em Letícia modos de ação bastante contraditórios. As experiências socializadoras da professora, especialmente àquelas que se mostram semelhantes e permitiram a atualização ou adaptação de determinada disposição parecem entrar em cena quando interage com alguns de seus alunos e o tipo de relacionamento que estabelece com um aluno ou outro.

A fim de demonstrar essa heterogeneidade entre os esquemas de ação desvelados, pudemos identificar, em sua prática pedagógica, os efeitos de uma disposição de afetividade no modo como Letícia procura tratar consistentemente os alunos que não sabem ou aqueles com dificuldade, chamando-os de “amor”, elogiando, e na forma como se relaciona com parte deles, com abraços e demonstrações de afeto.

Nas primeiras observações, chamou-nos atenção o modo como Letícia se dirigia à turma, distinguindo, invariavelmente, as crianças em dois grandes grupos. Como dito, a

ambientação da sala (alocando em duplas e grupos determinadas crianças), formas de interação e intervenção, bem como a posição da professora em relação às crianças pareciam derivar dessa distinção: entre os que “já sabem ler e produzem textos” e aqueles que não se encontram no estágio alfabético e que, segundo seus critérios, ainda apresentam “dificuldades com a leitura” ou “dificuldades para escrever textos e frases”. Justifica-se essa conduta, na entrevista, afirmando que visa à colaboração entre os alunos e ao estabelecimento de uma relação e contato mais próximo dela com “aqueles que precisam”.

À primeira vista, poderíamos supor que Letícia parece expor os alunos que não se alfabetizaram, fazendo com que, de alguma maneira, esse modo de se referir a eles tivesse uma carga depreciativa, como algo que lhes faltasse (não saber). No entanto, há efeitos diversos, como se pode observar nas três cenas de aula que seguem.

Na primeira cena, Letícia se dirige à lousa, após a entrega do caderno de provas para os alunos, e explica o preenchimento do cabeçalho, onde devem se identificar. Os alunos estavam organizados em fileiras individuais, apenas com o caderno de provas e o lápis em cima da carteira, atentos às instruções. As crianças com dificuldades foram distribuídas nas fileiras do lado direito da sala, próximas da porta, as demais estão mais à esquerda.

Prof: Gente, Oh, presta atenção! (se dirigindo para a lousa) Oh, o que eu escrever de laranjinha já está na folhinha de vocês, não precisa escrever. Deu pra entender? Então vamos.

Alguns alunos assentem com a cabeça

Prof: Vocês que já terminaram, que já sabem ler [...] (A professora olha e identifica Elisa sentada mais ao centro da sala, junto aos alunos que já sabem ler) Ai Elisa, você não sabe, né?

Elisa balança a cabeça afirmativamente, Letícia troca a aluna de lugar, alocando-a à direita da sala.

Prof: Vocês já sabem ler, então, avaliação de Língua Portuguesa vocês já podem fazer. Leiam com calma, nas alternativas só têm [resposta] uma, tá? (se dirigindo aos alunos da esquerda)

A professora dirige-se para o lado direito da sala.

Prof: Cadê a folhinha que a professora Fabiana deu? Rita, escreveu o nome completo? Eu vou ler para vocês, espera aí.

Demais alunos iniciam a prova, alunos da direita aguardam a professora.

Prof: Se vocês precisarem de ajuda, tiver alguma dúvida só me chamar que eu vou aí. (Professora fala dirigindo-se aos alunos que sabem ler)

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 06/08/2018)

A princípio, o que poderia ser tomado como exposição dos alunos com dificuldades frente aos colegas, é concebido por Letícia como uma prática colaborativa. Ela justifica-se, em entrevista, dizendo que, ao reconhecer a necessidade de atenção de alguns colegas, os demais, já alfabetizados, exigem menos sua atenção: “Então, eles mesmos vão se ajudando ou eles mesmos vão se virando e, em último caso, eles vêm me procurar.” Em relação às duas cenas,

destacamos que tanto as situações como seu modo de referir aos grupos parecem indicar que aqueles que sabem devem mobilizar recursos próprios para realizar a tarefa (se virar), estariam numa situação privilegiada e a necessidade de apoio é tomada como eventual. Enquanto os que não sabem, são aqueles que precisam de suporte. Na primeira cena que se seguiu, Letícia orienta aos alunos que “já sabem ler” que iniciem a tarefa de maneira autônoma, dirigindo-se, em seguida, não só o olhar como caminhando em direção às carteiras dos alunos que não sabem.

Na segunda cena, procuramos caracterizar o modo como os alunos que já sabem tendem a colaborar e auxiliar seus colegas com dificuldades. Nessa cena, destacamos que Fabiano é representado como aluno com dificuldades, a professora o considera “ansioso” e capaz de realizar as tarefas se mantiver a calma. Novamente, seu julgamento parece alicerçar-se a partir de características do aluno e não da proposta ou do objeto de ensino em foco. Fabiano parece tímido, e em muitas aulas, mesmo esperando algum suporte, evita solicitar a presença de Letícia. Trata-se de uma situação de avaliação externa, ela está oferecendo orientações para toda turma e autoriza os alunos que já sabem a prosseguir.

Prof: Carlos, você sabe fazer, já pode fazer, tá? Natália, você sabe fazer.

Fabiano: Professora?

A professora parece não escutar o aluno. Sugiro (pesquisadora) ao aluno que levante a mão para que a professora o veja.

Fabiano: Tenho vergonha. (responde para a pesquisadora)

O aluno acompanha a professora com o olhar, mas não a chama novamente. Mais adiante, após ler a consigna do exercício.

Prof: Marcou o x? Fabiano, cadê? Você vai fazer comigo, você vai fazer comigo, tá? Professora retorna mais ao centro da sala, faz a leitura em voz alta da instrução, circula entre as carteiras. Fabiano olha para a folha, como se ainda aguardasse a professora. Diego, sentado à frente de Fabiano parece tentar auxiliá-lo.

Prof: Oh, Diego, não pode. Vira pra frente!

Fabiano parece sem jeito, sussurra sozinho olhando para a folha.

[...] A professora explica o preenchimento do gabarito da prova para a turma. Diego vira-se para trás e auxilia Fabiano no preenchimento.

Fabiano: Está certo? (mostrando a Diego como está fazendo o preenchimento).

A professora passa entre as fileiras checando como os alunos estão preenchendo o gabarito.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 17/04/2018)

A relação de apoio entre os alunos, especialmente entre os que já sabem e os que não sabem é uma característica importante na turma de Letícia. Como vimos no exemplo, Fabiano tem em seu colega Diego alguém com quem pode contar, especialmente quando a professora não lhe atende. Na cena em questão, Letícia parece ter esquecido de Fabiano e só retorna a sua mesa mais tarde, para checar o preenchimento do gabarito. Cenas desse tipo foram observadas na interação entre outros alunos. Também, importa destacar o modo como Letícia explicita aos alunos, na cena, quem sabe e quem não sabe.

Na cena a seguir, Letícia requisita aos alunos, um por vez, que se dirijam à lousa para fazer a leitura em voz alta de um texto transcrito⁶¹ por ela e que já havia sido copiado no caderno. Escolhe um aluno que não sabe ler convencionalmente, mas o apoia diretamente perante o grupo, motivando-o e ensinando-o:

Prof: Vai lá, Marcelo (indicando que o aluno deve ir até à lousa)

Marcelo se dirige ao centro da lousa e lê o título do texto, de costas para a turma.

Prof: Marcelo, Marcelo, fica em pé direito. Pessoal, não é para ficar rindo porque ele ainda não tem essa habilidade, ele está aprendendo. (Os alunos não estavam rindo).

Elisa: É mesmo! (Concordando com a professora)

Professora se levanta e vai em direção ao aluno.

Prof: Quer que eu coloque o dedo? (Aponta na lousa a palavra a ser lida)

A professora aponta à medida que o aluno lê.

Elisa: Eu posso ler? (Ao notar que o aluno estava silabando, com dificuldades)

Professora ignora a aluna e Marcelo prossegue a leitura.

Prof: Oh, gente! Deixa ele ler.

Aluno continua lendo com certa dificuldade, silabando e com apoio da professora em alguns momentos. Alunos se distraem, professora interrompe Marcelo e solicita que Elisa vá à lousa.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 23/11/2018)

Como vimos na interação entre Fabiano e Diego, na cena trazida aqui, o efeito desta distinção na sala - entre os que sabem e os que não sabem - parece operar outra reação nas crianças, de ajuda mútua e de trabalho colaborativo diferentemente do que poderíamos supor. Letícia se antecipa a possíveis reações das crianças em relação ao modo de ler de Marcelo, alertando que as crianças não deveriam “rir” do colega, resultando na concordância de Elisa: “é mesmo”. Outros alunos com dificuldades foram à frente da sala fazer a leitura. É digno de nota que além de gerir a turma e constranger qualquer comentário ou gesto depreciativo, Letícia dedica-se a apoiar o aluno na leitura e respeitando seu ritmo de leitura. Complementa esses exemplos, a cena a seguir. Nessa situação, um dos alunos com dificuldades é convocado pela professora para ler um texto da lousa, ela supervisiona ao lado, encostada na parede:

Prof: Danilo Leonardo?

Danilo Leonardo: Ahn?

Prof: Que “Ahn?” o quê? Levanta, vem aqui do ladinho da prô. Gente, eu quero que vocês prestem bem atenção no avanço do Danilo Leonardo. Então, presta bem atenção. Psiu!

Aluno faz a leitura, alguns colegas escutam atentos.

Elisa: Prô, tá mó bonitinho (sic) ele lendo.

Aluno conclui a leitura.

Prof: Ê, ê,ê (comemora)

Alunos e professora aplaudem

Prof: Que lindo, Danilo. Para o Marcelo também. (referindo-se aos aplausos. Marcelo havia lido anteriormente)

⁶¹ Intitulado “O gatinho perdido”, excerto de uma narrativa retirado do material didático.

Aplausos.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 23/11/2018)

A partir dessas quatro cenas podemos reconstruir dos princípios geradores, identificamos que ações dessa natureza parecem terem sido originadas e atualizadas por experiências com a avó, no seu processo de escolarização, com sua professora da segunda série, na experiência com alunos de território de alta vulnerabilidade social, em seu primeiro emprego como docente, por exemplo, e são percebidas por Letícia como “cuidado”, “atenção”, não como exposição dos alunos frente aos colegas. Tentaremos explicitar essas afirmações explorando com mais detalhes a relação entre essas práticas e as experiências de escolarização de Letícia.

No excerto de entrevista a seguir, Letícia trata de uma de suas professoras, Esmeralda (professora da 2ª série), comparando as práticas pedagógicas mais comuns quando se encontrava na escola, como aprendiz, e as aulas de Esmeralda.

É. Então, eu estudei, minha época de escolarização é uma época bem tradicional mesmo né? Mas ela tinha toda uma diferen, um diferencial por que ela fazia a leitura, uma leitura deleite, hoje eu [sei], mas até então eu não sabia né que se chamava deleite né? Ela fazia uma leitura todos os dias. Ela colocava a gente sentadinho no chão e fazia uma conversa sobre o que que a gente entendeu da leitura o que que aconteceu [...]Então, tudo isso ajudava a gente na, na questão da oralidade né... É, pra se expressar na sala eh... que mais, ela era assim, uma ‘professora que ela ia muito nas carteiras, ela não ficava sentada, ela ia muito nas carteiras, eu lembro que ela pegava alguns alunos que ela percebia, que a gente né, tô falando agora em, é que eu tenho agora a visão de professora né. Então eu lembro que ela sentava com alguns alunos, alunos que tinham mais dificuldade né? Então, ela sentava do lado deles... (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Esmeralda, a professora que Letícia afirma ter mais gostado em sua escolarização, sentava-se com alunos que tinham dificuldades, conversava e “ia muito nas carteiras”, para ela essas ações foram percebidas de modo positivo, “um diferencial”. Em outro trecho, complementa que a professora era “atenciosa”, “amorosa”, “de pegar os alunos assim, sabe? Pra conversar”; de sentar-se ao “lado quando algum aluno estava com dificuldade”. O efeito dessa experiência parece ser mobilizado na constituição do modo como Letícia atua em sua sala, especialmente com os alunos com maiores dificuldades. Isso também se evidencia com a reflexão que faz no excerto anterior, quando se dá conta de que sua condição atual de professora lhe permite interpretar essas ações diferentemente.

Pela incorporação de uma disposição de afetividade, na qual formas de atenção e ajuda são vistas como desencadeadoras de relações mais positivas, Letícia parece mobilizar em sua prática, nas aulas observadas, modos de ação semelhantes aos que vivenciou com sua professora, além de procurar estabelecer uma relação baseada em demonstrações de afeto com seus alunos. Inferimos que, para ela, agrupar os alunos com dificuldades, de modo que ela possa

dedicar mais de seu tempo a eles, é uma forma de estabelecer, além de um vínculo afetivo necessário à aprendizagem, um modo de dar suporte e apoiá-los em suas dificuldades.

O excerto a seguir mostra a interação entre Letícia e Caroline, uma das alunas que, segundo a professora, apresenta dificuldades na leitura e na escrita. Na execução de uma tarefa dada, a professora acompanhou e sentou-se ao lado de quase todos os alunos que ainda não estavam alfabetizados, esses alunos faziam atividade diferenciada, em uma folhinha. O ambiente estava organizado em fileiras, os alunos que apresentavam maiores dificuldades, segundo a professora, se concentravam do lado direito da sala. Letícia para ao lado de Caroline, se abaixa, puxa uma das cadeiras vazias, senta-se e diz:

Prof: Pronto? Já leu, amor? (tom de voz ameno)

Caroline: Uma touca.

Prof: Ahn?. Uma touca, o que mais? Ahn? Me? Cadê o me? Não, amor, quando a gente vai ler alguma coisa, a gente começa pela letra D? Que letra que a gente começa? Sempre? (demonstrando calma em tom suave)

Caroline: A

Prof: A, e aonde está a letra A? Então, eu não posso começar a ler de qualquer parte, tem que começar do início. Que o início é esse daqui, que é a letra A. Põe o dedinho lá pra ler. (paciente e em tom moderado)

A professora se levanta, retoma a leitura de um conto para o restante da turma.

Theo: Acabou?

Prof: Acabou esse trechinho, é só um trechinho. Alguém tem alguma dúvida?

Marcelo: Eu tenho uma dúvida, é um pedacinho do final.

Prof: Então, eu vou ler de novo. (faz a leitura) Que tipo de conto é esse? Conto de Fadas? Fábulas? Conto de artimanha?

Alunos: Artimanha

Prof: E como vocês sabem?

Júlio Vitor: Porque tem esperteza, diálogo.

Prof: Isso, e para marcar a fala de personagem, como a gente faz para saber se é uma fala?

Júlio Vitor e Theo: Travessão, dois pontos.

Prof: Isso mesmo, excelente, meu amor (para Theo)

Prof: Vocês estão lindos, já estão sabendo

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 06/12/ 2018)

Assim como procurou estabelecer uma relação próxima com Caroline, sentando ao seu lado e ajudando-a a fazer a atividade, Letícia utiliza termos como “amor” e um tom de voz que poderia ser caracterizado como “calmo”, “tranquilo”, para guiar a aluna na execução da atividade. Já na correção coletiva, ela lança mão de elogios e do termo “amor” como forma de recompensa às respostas corretas dos alunos: “lindos”, “excelente” e “amor”. A atenção e o afeto são, notadamente, elementos importantes para Letícia no processo de aprendizagem e motivação do aluno. A professora destaca durante a entrevista seu ponto de vista sobre como a falta de atenção do professor pode ser percebida pelo aluno, dando como exemplo um de seus alunos.

Vamos supor, de Português e de Matemática, eu tenho aluno que não consegue acompanhar, ele não vai produzir texto. Eu tô... enxugando gelo com ele. Ele não vai, naquele momento, ele não vai produzir texto. Então, ele vai querer bater card. Né? E é um momento em que, muitas vezes, eu não posso dar uma atividade diferenciada porque o restante da turma, ele vai precisar da minha atenção. Né? E aí esse, esse aluno que tá com dificuldade, ele vai aprontar. Lógico, tá sem, praticamente sem fazer nada. Eu dou uma folhinha pra eles, ah, de novo folhinha. Né? E vai ficar uma coisa chata. Ele vai querer aprontar. Eu vou jogar, bater card, a professora tá dando atenção pros outros. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Na visão de Letícia, o distanciamento do professor durante as aulas, especialmente em relação aos alunos com dificuldades é uma brecha para que o aluno não se engaje nas atividades, fique desmotivado. Além disso, ela parece supor que o fato dela não estar ao seu lado, apoiando e animando-o na realização de uma tarefa desobriga-o a realizá-la, já que a docente não está lhe dando atenção. Esse fato nos chama atenção quando adentramos nas experiências de Letícia, na infância, que mencionou, durante entrevista, que se a avó não estivesse ao seu lado, incentivando para que realizasse as atividades de casa, ela dormia sobre o caderno ou se distraía facilmente.

Como já adiantamos, nos ajudam a compreender o modo como Letícia conduz suas aulas, especialmente as cenas descritas, a reconstrução de uma disposição de afetividade, aparentemente incorporada por ela como resultado de experiências desde muito cedo com a avó materna, experiências com a professora Esmeralda e outros atores que permitiram a atualização dessa disposição. Letícia incorporou como modo de ação a afetividade e valoriza esse traço nas relações e na aprendizagem, isso aparece quando avalia os alunos, suas capacidades para aprender e como o professor pode ajudá-los a superar as dificuldades de aprendizagem.

Letícia confrontou-se precocemente com modelos de socialização bastante distintos: na casa da avó e com a professora Esmeralda, e no seio de sua família, na casa de seus pais, com a mãe e, posteriormente, em experiências com outros professores, em sua escolarização. Especificamente, com a avó são momentos qualificados positivamente como “maravilhosos”, marcados fortemente por demonstrações de cuidado e afeto.

Diferente do modo como se relacionava com a mãe, pelo assédio constante e formas de depreciação sofridas por Letícia, a avó a “acolhia”. O “ambiente conturbado” e “muito ruim” de sua casa se opunham à “rotina” e à “organização” da casa da avó, como destaca nesse excerto: “Até hoje ela acorda muito cedo, então, ela preparava o café, ela montava a mesa bonitinha. Aí... é, eu levantava, tomava café, aí ela já, ela já estava preparando o almoço, então tinha uma rotina, sabe?” [...] Bem organizadinha e essa tranquilidade, essa paz”. Além da rotina estabelecida, a avó de Letícia também costumava discipliná-la sem uso de violência, “ela nunca

me bateu. Ela sempre foi de conversar, ela conversava e eu desabava a chorar”. Letícia afirma que, pela dedicação da avó com ela, desapontá-la ou fazer com que ela precisasse chamar sua atenção era algo que lhe causava tristeza: “Não, porque eu não queria magoar... oh! Só de falar me dá vontade de chorar, porque eu não queria magoar ela (choro) [...] Nossa! Minha avó faz tudo por mim e eu estou fazendo isso com ela, né? (choro).”

A relação de Letícia com a avó é baseada no afeto, o modo como a avó agia em relação a ela era visto de maneira bastante positiva, e que “não merecia”, se assim podemos dizer, ações que não fossem igualmente positivas. Dessas experiências, Letícia parece também ter incorporado modos de ação que resultam dos processos socializadores originados, inicialmente, na relação e convivência com a avó e que se atualizaram, pois encontraram contextos análogos aos de sua incorporação em experiências escolares futuras, por exemplo.

Formas de demonstração de afeto são mobilizadas no contexto das aulas observadas, no modo como age, mas também parecem ser um desencadeador importante para o estabelecimento de uma relação positiva com seus alunos. Sobre sua primeira turma enquanto docente, Letícia nos conta:

Era uma turma que tinha muita dificuldade, então. E eu trabalho muito com a questão do afetivo. Eu tento trazer o aluno pra mim, de abraçar, de dar beijo, de chamar de meu amor, sabe? É uma característica minha isso e... e eu percebo que, quando tem essa deficiência financeira, de recurso, afeta sim também no aprendizado, sim. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Do que até o momento analisamos, Letícia incorporou o que estamos chamando de uma disposição de afetividade. Agir de forma afetuosa, apreciar positivamente relacionamentos nos quais se sente “acolhida”, baseados numa relação próxima e afetiva, são originárias no convívio com a sua avó, com a professora Esmeralda, na infância. Além dessas situações, ao reconstruir sua trajetória, notamos outras situações que parecem sustentar a constituição dessa disposição. Uma delas refere-se ao relato do modo como foi acolhida na 1ª série do Ensino Fundamental. Outra diz respeito à relação com o professor Serafim durante sua escolarização, na juventude.

Por meio de seus relatos, corrobora a incorporação desse traço disposicional, a mudança de escola ainda na primeira série do ensino fundamental, depois de experiência negativa na Escola B, apresentada mais adiante. O modo intenso como relata a acolhida que recebeu de professores e secretária pareceu-nos marcante, e, segundo sua percepção, essa receptividade resultou no bom relacionamento que estabeleceu com a escola e em seu desempenho positivo na escola.

Aí nesse mesmo ano eu vim pro, pra Escola G. Então eu saí, acho que, eu não sei se foi no meio do ano ou antes...[...] Não chegou a dar um ano, porque eu terminei o

primeiro ano na Escola G, mas era diferente. Eu já tinha... já adorava lá a Escola G. Primeiro dia a professora me apresentou sabe, de uma forma bem acolhedora né? [...] Então, e a professora me apresentou assim pra as turmas, de uma forma bem acolhedora, sabe? A... eu lembro que a Cidinha⁶², que era tipo a secretária da escola, ela me levou pra conhecer a escola inteira, então teve um acolhimento, né? [...] Por parte da escola, foi uma graça e... e aí eu fui, me adaptei. Eu nem sei se era A, se era B, se era D, se era F, eu não sei. Eu sei que eu estava no 1º Ano como eu vinha, cheguei naquela sala e terminei naquela sala. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Notadamente, a percepção de “acolhimento” é um aspecto importante para Letícia. Ela descreve a Escola G como “diferente”, uma escola que “adorava”. O modo como aprecia a escola parece estar intimamente ligado ao fato de ter identificado um contexto de acolhimento e cuidado, em que houve alguma demonstração de apreço por ela, segundo inferimos de suas palavras.

De igual modo, identificamos, em outro contexto, que demonstrações de afeto, “vínculo”, são desencadeadores importantes para que Letícia estabeleça uma relação positiva, quando vemos o modo como ela fala sobre o professor Serafim. O que queremos dizer é que, quando identifica traços de abertura ao “diálogo”, “calma”, “atenção”, “proteção”, Letícia mostra-se mais receptiva a estabelecer um bom relacionamento e tende a apreciá-lo positivamente. As poucas oportunidades de ter aula com Serafim, que era professor substituto, poderiam ter se constituído como um impedimento para que ela estabelecesse uma boa relação com o professor, contudo, o excerto a seguir mostra indícios de um relacionamento positivo, motivado pelo modo como Serafim se relacionava com os alunos e como Letícia o percebia.

E às vezes quando ele faltava [refere-se ao professor titular, Maurício], tinha um outro professor que substitua que também era professor. [...] Que era o Serafim. E eu adorava esse professor Serafim [...] Ele era bem calmo, bem tranquilo. [...] you tinha a liberdade de chegar nele sabe, perguntar qualquer coisa, até de outra matéria, né? Então, a gente já estava naquela fase das paquerinhas, né? E... aí eu lembro que ele falava ah, oh cuidado, você tá paquerando tal, tal menino? O menino tá te paquerando? Cuidado hein? Esse menino é danado, não vale nada não. Então era tipo assim, ele trazia o aluno pra ele. [...] [a relação com Serafim era] mais próxima. E, e eu lembro, ele falava: “gente, oh, agora chega”. Ele falava muito assim, “gente, agora chega que agora eu vou explicar tal coisa. Vou passar tal atividade”. Todo mundo respeitava. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018).

Letícia o descreve como um professor que se preocupava com os alunos, que dava “liberdade” para conversar, que “pedia” aos alunos para pararem, interessava-se por suas histórias (“paquerinhas”) em oposição a “reclamar” ou “brigar”, indícios de alguém aberto a

⁶² Nome Fictício

estabelecer vínculos, nas palavras dela: “ele trazia o aluno pra ele”. A própria Letícia afirma que Serafim tinha traços semelhantes à sua avó.

E eu adorava esse professor Serafim, pode ser loucura da minha cabeça. Mas eu não sei por que, o jeito do Serafim, ele me lembrava um pouco a minha avó. Ôh a doideira né? Ele me lembrava um pouco a minha vó. O jeito dele falar sabe a, a, ele ser negro, não sei, ele me lembrava um pouco assim a minha avó. Trazia um pouco sabe? [...]Ele era bem calmo, bem tranquilo. Ele era brincalhão sabe, ele não, ele deixava as aulas mais soltas (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Assim como a avó de Letícia, que era “calma”, “tranquila”, “conversava” e lhe promovia um ambiente de acolhimento, o modo como Serafim agia em sala e o clima estabelecido na aula parecem mobilizar uma disposição de afetividade, que se desvelava no seu apreço pelo professor “eu adorava esse professor”, permitindo sua atualização. Letícia descreve a relação com a professora Esmeralda de modo semelhante, e retoma em sua trajetória a “senhorinha”, que a levava ao ponto de ônibus, na segunda série, para voltar para casa depois da aula. Nesse mesmo período, Letícia vivia com a avó, que também a levava ao ponto de ônibus para ir à escola.

No excerto a seguir, Letícia parece se dar conta das semelhanças físicas e dos comportamentos comuns da professora e da avó, hesitando e fazendo uma expressão facial que revelava a tomada de consciência.

Pra mim foi a professora do segundo ano (2ª série), a Esmeralda. [...]Essa é a professora que me levava até o ponto de ônibus, sabe? E ela tinha... ela era uma se, ela era uma senhora, né? Não sei se minha avó, eu projetava, não sei. Ela era uma senhora, mas ela era muito doce, sabe? Ela era calma na fala, ela era amorosa, ela era de pegar os alunos assim, sabe pra conversar. Ela sentava do lado quando algum aluno estava com dificuldade. Ela era um AMOR de pessoa e de professora, sabe? Muito atenciosa, uma gracinha [...] E ela era muito calma, muito tranquila, muito serena. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A hesitação de Letícia ao descrever a professora como uma “se, ela era uma senhora, né?”, bem como todos os comportamentos descritos de sua professora compõem na descrição de sua avó no início da entrevista. Notadamente, o contexto evocador dessa disposição nas relações interpessoais de Letícia são formas de ação destinadas a ela ou percebidas por ela que se associam às experiências análogas aquelas vividas com sua avó, por exemplo. Quando descreve as razões pelo apreço ao professor Serafim, Letícia acha “loucura” achar que o professor tinha algum traço de sua avó, no caso da professora da segunda série, ela parece não ver problema nessa associação, pois trata-se de uma mulher idosa, na qual poderia “projetar” a avó. De todo modo, quando relata os dois momentos vividos, com a professora da segunda série

e com o professor Serafim, parece estabelecer conexões e chegar a conclusões que ainda não havia chegado, conforme sugere Lahire (2004).

Da relação entre Letícia e Serafim e Letícia e Esmeralda, notamos que se desvelam os efeitos de uma disposição de afetividade, incorporada por Letícia, que se mobiliza por encontrar um contexto análogo àquele de sua constituição. O que queremos dizer é que, através dos adjetivos utilizados por Letícia para descrever os dois atores, identificam-se traços de afetividade que mobilizam avaliações positivas, traços a partir dos quais ela tende a estabelecer um relacionamento positivo, além disso, contextos permitem que essa disposição se atualize. Interessam-nos, sobretudo, porque foram incorporados por ela e desvelados nas interações em sala e na prática pedagógica, especificamente na relação e nas formas de interação que estabelece junto aos alunos que “não sabem”.

As cenas selecionadas a fim de demonstrar os efeitos dessa disposição carregam em si um conjunto de ações de Letícia bastante análogos aos de seus professores, com os quais obteve melhor relacionamento, caracterizando uma possível transferência de experiências de escolarização para sua prática pedagógica.

Letícia e os alunos que sabem

Letícia dispensa atenção diferenciada aos seus alunos alfabéticos e que produzem e leem textos em relação aos outros, aqueles que considera com dificuldades ou que ainda não demonstram a proficiência esperada pela professora no 3º ano. Percebemos que contava com certa autonomia do primeiro grupo para realizar tarefas sem seu apoio, bem como a solidariedade para com os colegas com dificuldade e a prontidão deles para dividir responsabilidades quanto ao acompanhamento dos alunos com dificuldades: “Giovanna, você está ajudando o Enrico?”. Outro exemplo vemos na cena a seguir. A cena ocorre durante uma atividade do livro didático, Letícia se encontra no centro da sala, em frente à lousa.

Prof: Pronto? Em dupla, abram na página 66, atividade 5.

A professora lê a consigna da atividade sobre quais elementos caracterizam um conto de artimanha

Júlio Vitor: A trollagem

Prof: Então, não é só a trollagem. Lembrando que, muitas vezes, o colega que está do seu lado não sabe ler, então tem que ler para o colega. Oh, Theo, eu acho que eu vou precisar de você aqui no meio, porque o Ricardo e a Aysha têm bastante dificuldade. Aí, você dá um apoio para o Elias.

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 29/11/ 2018)

Na cena, notamos que Letícia mobiliza duas estratégias para a execução da tarefa, primeiro agrupa os alunos em duplas, já, em um segundo momento, percebe que as duplas não

são todas heterogêneas, do ponto de vista dos conhecimentos e capacidades de cada um. Nesse momento, solicita que Theo, um dos alunos que sabem, se desloque para auxiliar um colega que “não sabe” a realizar a atividade, enquanto ela auxiliaria dois alunos que “têm bastante dificuldade”. Cenas como essas e orientações para que determinado aluno que sabe mais auxilie um colega que sabe menos é comum nas aulas de Letícia.

Porém, Letícia nem sempre se mostrava disponível e respondia às demandas desses alunos (que sabem) com o afeto e a atenção como nas cenas anteriormente analisadas. Em diversas situações, seu comportamento com os alunos que sabiam era diferente. Tendia a irritar-se diante de perguntas e de solicitações desses alunos, que, na sua opinião, não tinham dificuldades, como se usufríssem de certo privilégio. O relato a seguir, elaborado com notas de campo, retrata esse modo de agir.

Numa das avaliações externas⁶³, a sala encontrava-se organizada em fileiras individuais e a professora próxima das mesas onde agrupou os alunos com dificuldades. Antecipando-se a uma possível dúvida diante da tarefa de identificar palavras que rimassem, ela oferta explicações e solicita que eles produzam palavras que rimem a partir de uma palavra que ela mesma escolhe. Interpela alguns alunos que respondem e recebem a avaliação positiva da professora. Após a explicação e exercitação, lê em voz alta a instrução e percebe que Júlio Vitor, um de seus melhores alunos está de pé, próximo a ela, com uma feição de quem precisa de ajuda, quer saber algo. Ele a interrompe: “Professora”. E ela responde: “Só um minuto Júlio Vitor! Meu, você é o que mais sabe ler, Júlio, e o que mais me suga (em voz elevada e demonstrando impaciência) (RELATO A PARTIR DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 06/08/2018)

A solicitação do aluno é interpretada como “sugar” sua atenção, o que denota um sentido de lhe exigir mais do que precisa. Esse tipo de ação da professora se repete em outros momentos das observações e veremos mais adiante como ela interpreta as solicitações de alunos que já sabem. Para tanto, selecionamos cenas em que a professora interage com um de seus alunos, Lucas⁶⁴. Para contextualizar a relação de Letícia com o aluno Lucas, esclarecemos que a professora mencionou, em conversa informal, que não tinha empatia por ele, usando a seguinte expressão “o meu santo não bate”, apesar de considera-lo um aluno inteligente, que não tem dificuldades de aprendizagem

⁶³ Trecho de notas de campo de aula de Língua Portuguesa realizada em 06/08/2018.

⁶⁴ Os nomes dos alunos mencionados nos episódios de aula são fictícios. Selecionamos esse aluno como caso ilustrativo do modo como Letícia estabelece relações interpessoais, pois o mesmo foi destacado pela professora em diferentes momentos da entrevista e se mostrou pertinente frente às observações da sala de aula e os modos de interação da professora com sua turma.

Foram muitos os momentos em que Letícia chamava a atenção de Lucas, em tom de voz alto, como se quisesse discipliná-lo, e, surpreendentemente, eram raros os momentos em que ele ganhava algum papel de destaque nas aulas. Ele não se dirigia muito a ela, não notamos demandas de atenção por parte dele à professora, nenhum pedido nesse sentido, tampouco, percebemos situações nas quais a professora se esforçasse por inserir o aluno na rede principal de comunicação, exceto por uma situação.

Dito isso, apresentamos uma cena na qual estão desenvolvendo uma atividade de avaliação, para diagnosticar conhecimentos sobre produção de textos (uma sondagem), por meio da reescrita de um conto lido em voz alta pela professora. Ambientação da sala fora organizada em dois semicírculos, na parte interna concentrava-se a maior parte dos alunos que para professora apresentava dificuldades. Lucas estava numa carteira no semicírculo externo, à esquerda e ao fundo, isolado entre quatro carteiras vazias. A professora se encontrava em pé, à frente do semicírculo interno, à esquerda da sala, ela o observa e partir daí entabula um diálogo com ele.

Prof: Lucas, você quer vir fazer aqui na frente?

Lucas: Não sei.

Prof : Ah, você tem algum problema? Eu li pra todo mundo (em voz bastante elevada) Continua dirigindo-se à turma, ignorando Lucas.

Prof: Vocês estão fazendo a sondagem de novo porque vocês estavam agitados e ficou daquele jeito. Até aí tudo bem? Agora é só escrever. Marina, você está atrapalhando, ou você quer bater papo na coordenação?

Lucas dirige-se a professora com uma pergunta inaudível sobre a sondagem e a professora reage.

Prof: Lucas, ah.... alguém tem um lápis

Ignora novamente o aluno e se dirige para a turma

Prof: Pula aqui, escreve “texto”, depois escreve aí em cima (explicando como os alunos devem organizar a escrita na folha do caderno)

Letícia parece se lembrar de Lucas e fala em voz alta, sem contexto evocador aparente, demonstrando impaciência. Dirige-se diretamente ao menino:

Prof: Ah menino chato (irritada). Você tem problema? Você tem algum problema. (em tom ríspido e irritado)

Lucas olha para a professora e continua a escrever em seu caderno, sem responder. A professora continua passando entre as carteiras e observando as crianças desenvolverem a reescrita do conto. Ela utiliza um tom de voz doce e calmo para ajudar as crianças.

Prof: Fabiano, calma, você sabe escrever, mas você fica muito afobado.

Letícia chega novamente à mesa de Lucas e altera seu modo de agir em relação ao aluno.

Prof: Você consegue, Lucas, vai com calma. Se você precisar de alguma coisa, você me chama (voz baixa, sem demonstrar irritação)

A aula transcorre e a professora continua passando entre as carteiras e ajudando seus alunos com a reescrita. Após algum tempo, a professora começa a pedir que os alunos entreguem suas atividades.

Prof: Giovana, marca pra mim quem está conversando (na lousa). Laís, Lucas?

Lucas estica o braço para entregar a atividade à professora.

Prof: É na ordem. (tom de voz elevado e ríspido)

Lucas parece se assustar, contrai seu braço e aguarda a professora receber a atividade de Laís para, então, entregar a sua novamente. A aula prossegue, ocorre interrupção para aula de especialista em Artes. No retorno dos alunos para a sala de aula.

Prof: Um, dois, três, sentou! Oh, peguem o Caderno da Cidade de Língua Portuguesa⁶⁵.

Prof: Pronto? Que página que a gente parou, que eu não lembro?

Theo: Sessenta e dois.

Prof: Gente, eu falei que era pra trazer todos os Cadernos e Livros da Cidade? (aos gritos, demonstrando irritação)

A professora percebeu, no momento em questão, que Lucas não tinha trazido o material para a aula.

Prof: Lucas, você veio para eu pagar os meus pecados. Deus falou: vai lá atormentar a vida da Letícia! Não é possível.

A aula prossegue após Letícia pegar uma apostila e entregar a Lucas.

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 04/12/2018)

A mobilização desse excerto presta-se para configurar o comportamento e vínculo que ela estabelece em relação à Lucas e em relação aos outros alunos. Embora Letícia costume gritar em sala para disciplinar alguns alunos, notadamente, no caso de Lucas, tende a agir com intolerância às ações do menino. Nesse episódio, ora tende a tratá-lo de modo ríspido e pouco afetuoso, ora procura minimizar os efeitos da sua ação. Ainda no mesmo dia de aula, durante o desenvolvimento de uma tarefa numa apostila, Letícia interage com Lucas.

Lucas: Eu já acabei.

Letícia ignora e continua lendo algo em sua apostila. Lucas se levanta e conversa com colega, sentado no fundo da sala, havia muitas conversas entre os alunos e muito ruído externo.

Prof: Pronto? Cinco minutos. (dirige-se a toda turma)

Letícia se dirige a mim e explica como prosseguirá com a aula, em seguida, retorna para a frente da sala, próxima da carteira de Lucas, que havia sido colocado “isolado”, sentado sozinho entre carteiras vazias. Ao notar que está conversando, a professora se dirige a ele.

Prof: Aí, Lucas, vai na sala da coordenadora, vai. (impaciente)

Fabiano: Nem foi o Lucas dessa vez.

Prof: Ahn?

Fabiano: Nem foi o Lucas dessa vez.

Prof: Ah, que chato! Fica quietinho aí (mostrando irritação, dirigindo-se a Lucas)

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 04/12/ 2018)

Durante a entrevista, Letícia declara o modo como percebe o menino e qualifica seu comportamento. Suas percepções ajudam-nos a compreender que, no relacionamento com o menino e nas situações que ambos experienciam em sala de aula, põem em ação uma outra disposição, diferente da de afeto, que é acionada com mais frequência com os alunos com dificuldades. Quando pedimos para informar o que é um aluno indisciplinado, na sua opinião,

⁶⁵ Livro que compõe o material de apoio oferecido pela Secretaria Municipal de Educação.

o aluno servirá de exemplo: “indisciplinado, que eu acho bem diferente de agitado. Essa turma [...] eles são agitados, mas eles não são indisciplinados. Indisciplinado é o Lucas”. Em outro trecho, caracteriza detalhadamente o menino.

O Lucas, ele fica no lugar dele, ele não é de sair do lugar dele, mesmo porque eu pego no pé dele. Mas ele debocha da minha cara, na hora que alguém está fazendo uma leitura, ele interrompe com perguntas bobas que ele sabe que é só pra interromper pra... porque ele percebe que a pessoa está nervosa, está com medo, já está inseguro, então ele vai tentar desestabilizar a pessoa. [...] Ele joga papelzinho em mim, nos outros colegas, ele fica cantando música, música chiclete, sabe? Tipo Florentina, Florentina... É, pra ficar na sua cabeça. Aí se você não percebe, daqui a pouco tem uns quatro ou cinco cantando também. Então pra mim... Ele conturba. Exatamente. E você fala com ele, ele leva na brincadeira, ele fica imitando Chaves. Tipo, baixa a cabeça igual o Chaves faz, sabe? Mas daqui a pouco tá fazendo tudo de novo. Pra mim, esse aluno é indisciplinado... É mal-educado. Ele não tem limites, é um aluno que me irrita profundamente. Me irrita, me deixa muito nervosa. [...]Ele lê, ele escreve. Esse aluno é o aluno que ele mesmo produziu o poema dele. Ele é superinteligente, super, mas ele não quer fazer nada. Ele acha muito melhor desenhar, ele adora desenhar, ele desenha super bem. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Para Letícia, as ações de Lucas são dirigidas, com intencionalidade de “debochar”, “de desestabilizar”. Na sua opinião, interrompe os colegas para fazer “perguntas bobas”, porque Lucas “percebe que a pessoa está nervosa”, “insegura”, com “medo”. Termos semelhantes aos que usa para descrever a relação com a mãe e as formas como ela própria se sentia, segundo seus relatos: “insegura”, com “medo”. Letícia se mostra irritada e nervosa em relação ao aluno, ela o vê como “superinteligente”, e reclama que não interage com os colegas, com as atividades e com a situação de ensino.

[...] Me irrita, me deixa muito nervosa. É diferente do aluno falante, sabe? Que fica, professora, mas não sei o que. Está tentando saber o que está acontecendo na sala de aula, está tentando interagir com os conteúdos, com o que a gente, com o que eu estou explicando, mas ele está fazendo. Mesmo que ele levanta pra ir na mesa de um, na mesa de outro, pra pedir um lápis, pra pedir um... sei lá, qualquer... uma ajuda, mas ele está fazendo alguma coisa. Entendeu? (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A conduta assumida com Lucas é semelhante à reação de Letícia ao pedido de Júlio Vitor, o fato de os alunos que não têm dificuldades demandarem a atenção da professora não parece ser bem recebido. O excerto mobilizado mostra ainda que a professora age no contexto da interação com o aluno, interpretando suas ações como “afronta”, formas de “atormentá-la”, o que diverge sobre como concebe indisciplina e participação. A aparente ausência de contato com a professora e com os colegas parece ser vista por Letícia como um problema que secundariza as realizações do aluno, que superam suas expectativas “foi o aluno que fez o poema sozinho”. Mas ela tende a desaprovar seu comportamento. É provável que Letícia não

vislumbre possibilidades de estabelecer um vínculo positivo com Lucas, algo importante para que consiga mobilizar reações de afeto.

Para se compreender um dos princípios geradores de disposição da docente que se desvelou no trabalho de campo e no modo como Letícia constrói suas crenças e visões de mundo e parte de suas relações interpessoais, como a relação entre ela e Lucas e com outros alunos sem dificuldades, debruçamo-nos sobre o modo como se estabeleceram as relações entre ela e sua mãe, inicialmente. E, posteriormente, focamos outras experiências que possibilitaram não só a incorporação de uma disposição de intolerância como também sua atualização ou modificação.

A figura materna aparece como eixo principal em quase todas as experiências relatadas por Letícia. Embora tenha enfatizado a ausência da mãe e a “falta de paciência” em interagir com ela, grande parte de suas ações são relatadas a partir do convívio e da dedicação da mãe à família, especialmente a ela. Letícia descreve ainda experiências nas quais a mãe é caracterizada como alguém “fria”, que não se importa em “magoar as pessoas”, como consequência, alguém da qual Letícia não quer ter semelhanças ou estabelecer relação.

As escolhas de Letícia, os desgostos e até mesmo o modo como disse ter procurado educar sua filha parecem terem sido originados por um conjunto de experiências de Letícia com sua mãe. Na tentativa de explicar como a mãe agia com o pai e com ela, Letícia recupera o modo como a mãe justificava sua predileção pela irmã e a negatividade atribuída ao marido e à filha por meio da crença no horóscopo.

Porque minha mãe é bem agitada, não a minha mãe, ela tem um ponto assim, acho que eu comentei na, na outra vez. Ela, eu nasci no mesmo dia que meu pai. E minha irmã nasceu... dez, onze dias de diferença da minha mãe. Então as duas fazem aniversário no mesmo mês, elas têm o mesmo signo e minha mãe acredita muito nessa questão de signo. E eu nasci no mesmo dia do meu pai, então sou do mesmo signo do meu pai. Então, toda vez que minha mãe ia se referir de bom, ela se referia à minha irmã. Ah, a Valquíria, que é minha irmã né, a Valquíria, ela é muito parecida comigo, ela é dinâmica, ela é pra frente. Minha irmã é boca dura. Ela é respondona. Ela era né, hoje ela é... isso que ela falava assim, a Valquíria é igualzinha a mim, ela não leva desaforo pra casa. Então ela via isso como uma coisa boa né? E eu era chorona, se alguém falasse qualquer coisinha. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A mãe de Letícia comparava as duas filhas e aproximava os modos de agir de Letícia com os de seu marido, essas semelhanças eram vistas de maneira negativa. A degradação simbólica⁶⁶ exercida pela mãe pode ser elucidada no trecho a seguir:

⁶⁶ Cf. Lahire, 2004.

A questão dela me comparar muito com o meu pai, que mexeu muito comigo, que depois que eles se separaram meu pai se tornou morador de rua [...] Então, assim, numa cabeça de uma menina adolescente, você ser comparada com o seu pai que, ele se...se entregou [...] acho que ela via ele como um lixo. E ela comparava eu e ele, então, quer dizer, ela me via como um lixo também, né? Por isso que eu falei pra você [pesquisadora], a minha relação com a minha mãe nunca foi uma relação muito boa, até por conta disso. Principalmente por conta disso. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018).

Cenas com esse teor são recorrentes nos relatos da professora, que reitera na entrevista que a mãe: “(...) é muito controladora, ela é muito controladora, até hoje. Então, a gente, se eu desse alguma opinião: ah fica, quieta, você não sabe de nada. Sabe, ela vai, ela ia podendo”. Autoanalisa-se como “insegura”, com “medo”, por isso, em situação de confronto ou na qual poderia ser avaliada de modo negativo, tendia a chorar: “Tudo eu chorava, sempre fui muito insegura e, então, minha mãe ficava falando: você parece uma mosca morta, você é igualzinha ao seu pai.”

Esse desejo de aprovação e reconhecimento, pode ser percebido, quando narra o diálogo com seu marido, ao ser aprovada em primeiro lugar num concurso público para o cargo de professora: “isso daqui [o resultado positivo no concurso] é pra mostrar pra minha mãe, que ela me colocava tão pra baixo, que eu era incapaz de um monte de coisa, que eu era igualzinha ao meu pai, e isso daqui é pra mostrar pra ela que não.” A importância dada por Letícia a seu relacionamento materno fazia com que agisse na tentativa de superar as baixas expectativas da mãe para com a filha. Apesar dessa relação conflituosa, Letícia ressentia-se em relação à ausência da mãe e manifesta o desejo de aprovação materna.

Na infância e adolescência, o controle da mãe e a dependência exercida por ela sobre Letícia são evidentes, ela relata que por medo, seguia as regras de convivência estabelecidas pela mãe. Essa tendência se mostra quando relata a reprovação na quinta série, momento em que os pais se separaram.

Aí ela [a mãe] nesse, no primeiro dia de aula do quinto ano, né? Que eu repeti, aí minha mãe falou assim: Lê, presta atenção, se comporta, faz tudo direitinho, já pensou você... Foi a primeira conversa que minha mãe teve comigo sem brigar, sem bater, sem... já pensou você ter que repetir, fazer tudo de novo? Ela falou: então, faz tudo que o professor é, fala pra você fazer, se você não entendeu, você levanta a mão, vai lá, espera todo mundo sair se você tiver vergonha... [...] Aí no quinto ano de novo, no quinto ano já da repetência, eu fiquei calma e fazia todas as atividades, não senti muita dificuldade não, e de lá pra cá eu dei uma acalmada. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

O contexto mencionado parece evidenciar a importância das ações da mãe e do relacionamento entre elas. Embora tivesse “medo” e estivesse submetida a alguém que exercia

“controle” sobre ela, quando Letícia identificava sinais de afeto⁶⁷, tendia a corresponder às expectativas postas, acatando o que lhe foi pedido, desvelando sua disposição de afetividade, o que resultou no bom desempenho escolar na quinta série.

Corresponder ao que ela percebe como expectativa do outro, mesmo que resulte em subalternidade ou apagamento de seus desejos, é um comportamento que se mostra também nas experiências do primeiro casamento, como mostra o excerto a seguir.

Por que meu, meu ex marido, na época ele tinha 21 anos e eu tinha 14. Então meio que ele... me podava em algumas coisas, tipo não vai sair. Controlava as amizades que eu tinha. E hoje né? Eu via que eu vi, eu enxergava nele mais uma figura paterna do que o namorado, marido, entendeu? A projeção. E aí, ele era tão ciumento, tão possessivo e ele tinha um domínio sobre mim tão grande que... que ele conseguiu fazer minha cabeça e eu fiz que fiz e eu briguei muito com a minha mãe e fui mudar de escola. [...] Por que ele controlava o meu olhar, ele controlava com quem eu falava, ele controlava tudo. Então eu fui murchando. Eu murchei, murchei totalmente. [...]... e aí eu era bem quieta. Bem quieta, mal participava das aulas que eu comecei a me retrair ainda mais sabe, com medo dele aparecer, que ele aparecia na porta assim de surpresa né? Mas tudo isso, eu achava que ele estava me protegendo, aquela coisa romantizada sabe? Que ele estava me protegendo, que ele gostava muito de mim, que ele não queria me perder e foi passando [...] Como eu te falei, eu tinha tanto medo dele, medo de perder ele, medo dele fazer alguma coisa contra mim também, então assim, eu fui, eu sabia que tinha que ir pra escola pra estudar [...] Então eu tinha muito medo dessas coisas, dele né brigar comigo (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Os comportamentos na relação com o marido, de passividade e submissão, segundo a percepção de Letícia, resultavam do afeto que sentia por ele, por isso a tentativa de corresponder às expectativas do outro, de aplacar o ciúme, de permitir a influência, como se explicita no excerto.

O primeiro casamento nos pareceu uma experiência importante para atualização dessa disposição. Embora afirme que havia uma projeção da figura paterna no primeiro marido, possivelmente pelo afeto que sentida por ele, o modo como se dá a relação entre ambos apresenta traços da relatada com a mãe. Termos como “murchar”, “retrair”, “podar” também foram usados por ela para descrever as experiências envolvendo a mãe. O controle, compreendido como sinais de afeto e proteção, fazia com que mudasse seu comportamento para corresponder àquilo que o namorado (ex-marido) esperava, assim como pudemos identificar na relação materna.

⁶⁷ Denominamos como sinais de afeto aqueles enfatizados por Letícia como expressos por pessoas com as quais interagia tais como atenção, proteção, carinho, presente. Todos estes interpretados pela professora como forma de acolhimento.

Letícia tende a agir de maneira positiva e passiva quando estabelece uma relação, embora de domínio e controle, na qual o outro evidencie “sinais de afeto”. Por outro lado, tende a demonstrar rejeição e aversão, quando percebe uma relação de autoridade e rigidez e/ou sem o estabelecimento de vínculo afetivo, traço que parece se desvelar no modo como Letícia se relaciona com seu aluno Lucas.

Outras experiências semelhantes, que parecem ter possibilitado a atualização de uma disposição de intolerância, foram descritas pela professora em sua escolarização. Em sua primeira experiência no Ensino Fundamental ela relata:

Eu estudei aqui no primeiro ano, aqui na Escola B. Eu não me adaptei a essa escola. Aí era assim, eu lembro que era classificado A, B, C, D era até o F. Eu comecei na A, depois eu fui pra B, C, D. Eu só sei que em pouco tempo eu estava na F. Eu não conseguia acompanhar a escola, não conseguia. Eu detestava essa escola, não sei porquê. Eu não conseguia acompanhar. E... aí eu falava pra minha mãe que eu não queria... não queria estudar aqui, eu não gostava daqui. [...] A era a mais forte e aí eu fui regredindo, sabe? Eu cheguei a ir pra F, porque eu não fazia nada. Eu não gostava daquela escola, eu não gostava de nada, nada, nada, nada, nada. Eu não sei se é porque eu estava acostumada com a E.M.E.I, né? Tinha a questão da E.M.E.I, chegou lá era tudo muito rígido, eu não me adaptei. E eu não fazia lição, não fazia nada. TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Letícia, quando não identifica sinais de afeto nas relações, tende a não estabelecer vínculo e uma relação positiva. No caso de sua primeira escola, ela via como um ambiente “muito rígido” no qual não se “adaptou”. Logo no início, ela mostra que, como consequência, não respondeu positivamente à escola, por “detestar”, não “gostar de nada” ali, seu rendimento regrediu, não fazia as atividades, até que solicitou a mudança de escola.

Em outro momento, quando questionada sobre um professor que marcou sua escolarização, Letícia aponta seu professor de História, já no Ensino Fundamental II. Desse relato, percebemos indícios da incorporação de uma disposição de intolerância, na qual, por não estabelecer vínculos com o professor em questão, identificar ações de autoridade e afastamento, agia de maneira “rebelde”, não “gostava” do professor, assim como notamos na experiência com a primeira escola.

De modo negativo, tinha um professor, que eu não esqueço o nome dele: Maurício, professor de História. Eu detestava ele, mas não por ele ser um mau professor, não era isso, não sei. Não bateu. E ele era uma pessoa, sei lá, chato mano, chato. Sei lá, eu não gostava dele. E aí eu não fazia questão das aulas dele sabe? [...] Maurício ele era... extremamente. Vendo ho... eu analisando o Maurício com a visão que eu tenho hoje. Ele era extremamente profissional, muito ético, mas distante do aluno sabe? Ele não queria ter um, manter um vínculo. E... ele ia lá, dava as aulas dele, explicava e pronto, não tinha muito contato, assim, com o aluno. E... e eu, agora eu enquanto aluna, como eu enxergava ele. Ele era um professor superchato, um professor que se achava. Essa era a minha, a imagem que eu tinha dele né? Um professor que ele achava que ele era o dono da verdade. Às vezes ele até era né, o dono da, daquela verdade né? Mas eu num... gostava, num gostava dele. Num gostava. [...]Ele reclamava de tudo. TUDO,

não era nem só comigo, era com todo mundo, às vezes as meninas, que eu via, a menina boazinha sabe quietinha, fazia tudo ele reclamava. Era meio cri-cri. [...]O Maurício não, tudo ele queria anotar, tudo ele mandava bilhete. Ele era mais autoritário e isso me... eu não sei se é por conta da minha mãe ser autoritário, autoritária. Isso me irrita (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Nesse relato, ela nos oferece pistas importantes da incorporação de uma disposição de intolerância, que se desvela como rejeição, num contexto em que identifica sinais de afastamento (“muito distante do aluno”), de traços autoritários e com um comportamento semelhante ao da mãe, “reclamava de tudo”. Por isso, como aluna, ela o via como “chato”, “dono da verdade”, assim como fala de sua mãe, que não aceitava quando ela e a irmã lhe falavam que “ela estava errada”. A aversão ao autoritarismo, às formas de ação semelhantes às de sua mãe e à ausência de vínculo são desencadeadores de modos de ação de rejeição: “Eu batia também de frente com ele”.

A disposição de intolerância - à medida que o contexto se assemelha mais ou menos com um ambiente de “autoridade”, com a presença ou não de um vínculo, de “afeto” – parece condicionar os modos de agir e a forma de apreciar de Letícia. Como ela própria analisa:

Ele era mais autoritário e isso me... eu não sei se é por conta da minha mãe ser autoritário, autoritária. Isso me irrita, aí você vê né, como a minha relação familiar...afetava na minha rela, na escola né? Por que tudo que eu via em relação à minha vó eu me sentia mais aberta, mais acolhe, acolhida e quando eu via alguma coisa mais autoritária eu já vinha a minha mãe na minha cabeça, já criava um bloqueio né? (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Chamamos esse traço de uma disposição de intolerância, que se mobiliza à medida que se aproxima dos comportamentos considerados negativos de sua mãe, do ambiente escolar no Ensino Fundamental, de seu primeiro casamento e de professores como Maurício. No contexto escolar, como docente, notamos que Letícia tende a rejeitar comportamentos que reportam a essas experiências, como as vividas com os alunos que já sabem, especialmente Lucas.

O excerto a seguir parece desvelar os efeitos dessa disposição numa reunião entre pares. Letícia diz que procura agir de maneira “oposta” ao que a mãe “pregava”, agia e age. Na primeira reunião de Conselho de Classe, Letícia se depara com a defesa de uma ação autoritária com os alunos, por parte de uma de suas colegas e se posiciona:

Então, e aí, isso que você falou, mexe um pouco com o que eu acredito. Porque eu, eu NÃO GOSTO de trabalhar sendo autoritária, eu não acredito nisso. Eu gosto, sabe, de trabalhar em grupo, em duplas, de um debate, de eles exporem o que eles estão pensando, do que eles gostam e do que eles não gostam, da gente construir juntos. E eu sinto que esse ano não dá pra ser assim, se eu não mostrar para eles quem é que manda aqui, eles sobem em cima de mim, e isso acaba comigo, porque está indo contra tudo o que eu acredito, né? (TRECHOS DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018)

Letícia parece ter incorporado modos de ação opostos àquilo que percebia em sua mãe, sem “diálogo” e autoritário, modos de ação que rejeitam comportamentos semelhantes. Ela afirma gostar de debater com seus alunos, de que exponham o que pensam, o que gostam, como no excerto. Sobre isso, o conflito entre seu esquema de ação e a situação na qual se depara com sua turma parece provocar uma pequena crise, que é lido como sofrimento por Letícia “isso acaba comigo”. O exercício autoritário como forma de estabelecer relação é visto de modo bastante negativo por ela. Sobre isso, Lahire (2005) afirma que a distância entre as disposições de crenças e as disposições para agir não podem ser associadas, pois existe uma distinção importante que nos ajuda a compreender casos como o que Letícia se confronta com a sua turma: “Estes desfazamentos entre crenças e condições objectivas de existência, ou entre crenças e disposições para agir, conduzem muitas vezes a sentimentos de frustração, de culpabilidade, de ilegitimidade ou de má consciência. (LAHIRE, 2005, p.19).

Portanto, identificamos e procuramos mostrar ao leitor que Letícia à medida que estabelece um vínculo afetivo com o outro age com passividade, mesmo frente a situações de controle e autoridade, mobilizando uma disposição de afetividade. Em contrapartida, quando esse vínculo não é estabelecido, Letícia tende a agir com rejeição, desvelando uma aversão àquilo que lhe parece como autoritário e inflexível, mobilizando mais uma vez o que estamos chamando de uma disposição de intolerância.

Retomando a relação com Lucas, como trata-se de um aluno pelo qual não tem empatia, ela o trata com rispidez o que parece resultar da mobilização dessa disposição. Na sala de aula, Letícia oscila entre falas doces e gritos estridentes, entre elogios e depreciação. Isso mostra a variação das disposições incorporadas pela professora, mas também mostra a força de uma disposição de intolerância e que entra em cena, como forma de rejeição (“detestava”, “não gostava”, “não me adaptei”) quando não consegue estabelecer “vínculo”, não recebe indícios de afeto de determinado ou determinados alunos, “o santo não bate”.

Feedbacks

Nessa seção, apresentamos os feedbacks ofertados aos alunos por Letícia no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, depois de localizados nas gravações e notas de campo, esses enunciados foram lidos e buscamos nexos ou semelhanças entre seu teor e a situação empregada. Dessa exploração foram gerados os seguintes tipos de feedback: a) avaliação positiva, por meio de elogios e incentivos, individual, dirigidos a grupos ou a toda turma; b) indicações para monitorar a aprendizagem; c) intervenções para tomada de consciência sobre procedimentos adotados e sobre sua eficácia ou para repensar soluções e

respostas; d) repreensões ou disciplinarização dirigidas a um aluno, a um grupo ou a toda turma; e) críticas individuais ou compartilhadas com a turma.

Feedbacks da primeira categoria são empregados para elogiar, indicar avanços e incentivá-los, como mostra o trecho a seguir:

A professora lê as questões da avaliação externa em voz alta para a turma de alunos com dificuldades. Em pé, de frente para os alunos, que estão enfileirados, a professora lê o texto da consigna.

Prof: “Moral da história”, lembram dos textos que os animais pensam, falam e tem uma moral da história? Que tipo de texto é esse? Que tipo de texto é esse, gente? (dirigindo-se aos alunos com dificuldade que estão alinhados em fileiras à direita da sala)

Alunos: Fábula

Prof: Eita que estão avançando esses meninos! Que lindo!

Marcelo: Quem?

Prof: Vocês.

Marcelo sorri e expressa facialmente certa estranheza.

Em seguida, a professora circula entre as fileiras checando as respostas dos alunos.

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 06/08/2018)

Na cena, percebemos que Letícia elogia o grupo de alunos com dificuldades, que prontamente respondem à questão feita por ela. Um dos alunos parece surpreso com o elogio dirigido ao grupo, mas se mostra satisfeito. Além de informar aos alunos que estão “avançando”, diz: “que lindo”, demonstrando apreço pelo progresso e pela resposta correta dos alunos. Em outra aula⁶⁸, após a leitura em voz alta de uma das alunas, Letícia diz para a turma, em voz alta: “Oh, deixa eu falar uma coisinha. Rita, você percebeu como sua leitura melhorou? Melhorou muito, parabéns.” A aluna responde: “Obrigada”. A professora faz elogios individuais, dirigidos a um único aluno, nesse caso Rita, em voz alta, demonstrando o reconhecimento do resultado positivo da aluna e para que toda a turma tome ciência. Nesta mesma aula, a professora chama alguns alunos para lerem parte de um texto transcrito na lousa. A turma está organizada em fileiras individuais, ela está mais ao fundo da sala. Em alguns momentos, filma com o celular a leitura dos alunos em voz alta (individualmente). Maurício, aluno que lê com fluência, é chamado e vai à frente da lousa, ele se posiciona com os braços cruzados, olhando para a lousa.

Prof: Oh, Maurício, você lê com os braços cruzados?

Maurício: Sim.

Prof: Lê direitinho

Maurício retoma a leitura com fluência e interpretando as falas dos personagens, com entonação e prosódia. A professora e os colegas riem, parecendo apreciar a interpretação.

⁶⁸ Aula de Língua Portuguesa realizada em 29/11/2018

Maurício: Professora, não consigo ler. (Referindo-se ao pedido feito anteriormente da professora: ler, interpretando as variações de entonação e prosódia nas falas dos personagens)

Prof: Por quê?

Maurício: Eu me confundo

Prof: Consegue, tá lindo.

Maurício conclui a leitura e os colegas aplaudem, aparentemente de modo espontâneo.

Prof: Excelente, Maurício. Parabéns.

(TRECHOS DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 29/11/2018)

Além da avaliação positiva, nesse diálogo, Letícia também indica como proceder a leitura em voz alta e corrige o aluno, oferecendo-lhe parâmetros em relação à postura ao ler, aspecto importante para a professora, que deve ser aprendido pelos alunos. Descruzar os braços, aumentar o tom de voz, ler com prosódia, manter a postura ereta são formas explícitas utilizadas por Letícia para que os alunos assumam uma “postura” durante a leitura, que segundo ela é importante. “Você está fazendo uma leitura com eles, eles| todo momento interrompem, sabe? Parece que eles não têm aquele [...] postura de leitor mesmo”. Na cena vemos que Letícia corrige a postura de Maurício, indicando que há uma postura física correta para se ler em frente à turma, mas logo que transcorre a leitura, Letícia elogia o aluno, motiva-o a prosseguir “consegue, tá lindo” e finaliza com mais elogios “excelente, Maurício, parabéns”.

Letícia também colabora para que os alunos monitorem seu processo de aprendizagem, por meio de enunciados que deixam explícito se sabem ou se não sabem, como já discutimos na seção anterior. Na cena a seguir, Júlio Vitor, um dos alunos que sabem ler, a quem Letícia reforça por diversas vezes essa competência durante as aulas, faz uma leitura em voz alta de um conto de artimanha, de um livro de literatura infantil entregue pela professora. No centro da sala, com o livro na mão, o aluno faz a leitura, Letícia observa atenta, sentada em sua cadeira.

Prof: Vocês perceberam que alunos que sabem ler estão com dificuldades? (para ler o conto)

Alunos: Sim (em coro)

Prof: Por quê?

Júlio Vitor: Porque tinham palavras muito difíceis

Prof: Palavras diferentes. E você, Júlio, da sala, você é o que lê melhor.

Júlio Vitor: É, palavras que eu não conhecia.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 20/09/2018)

Na cena, ela faz uma intervenção importante sobre as dificuldades do aluno durante a leitura e procura conscientizar a turma das razões pelas quais Júlio titubeou na leitura de determinadas palavras. Além disso, a professora volta a reforçar que o aluno “é o que lê melhor” dentre os colegas de sala e mesmo diante disso, enfrentou dificuldades com a leitura de palavras desconhecidas.

Do ponto de vista de seu conjunto de disposições, esse tipo de feedback, por meio de elogios, de avaliações positivas e motivacionais se desvela durante as aulas, pois para a professora essas são maneiras de aproximá-la dos alunos, possibilita a criação de vínculos, demonstra afeto, necessários à aprendizagem, na sua visão. Sobretudo, mobiliza uma disposição de afetividade que se desvela em diferentes níveis à medida que os alunos estão em situação de exposição, ou dificuldade, dando-lhes o “acolhimento” que considera necessário.

Nessas cenas, desvelam-se traços das experiências com professores como Esmeralda e Serafim, que permitiram que Letícia incorporasse modos de ação, especialmente de acompanhamento das aprendizagens dos alunos, diversificados: por observações do cotidiano, por meio de reescrita de textos, participação nas aulas e respostas orais. Essas estratégias são reiteradas no excerto da entrevista a seguir:

Uma reescrita. Ou então eles vão fazer um... igual, agora, eles estão trabalhando com diário pessoal. Então aqui, oh, tá vendo? Oh, aqui já consigo avaliar bastante coisa[...] Que é uma forma... então isso daqui tá sendo para mim também como um instrumento avaliativo. No entanto, eu coloco, oh, eu coloquei aqui que ele tá de parabéns, ele escreveu detalhadamente como foi o dia dele, mas ele tá esquecendo de colocar parágrafo, ele tá utilizando muitos vícios de linguagem, né? Aí, aí... então tudo isso, tudo o que eu observo no texto dele, eu anoto aqui. Faço comentários. É, elogiando né que ele precisa se sentir é estimulado, motivado, mas também eu tenho alguns pontos que eu vou sabe, colocando pra... por que às vezes, só de falar, ele acaba esquecendo, ou tá nervoso, ele não vai absorver tudo o que eu tô falando, então tá registrado aqui, então ele já sabe. Quando chegar a nota, você não precisa olhar agora. Eu falo pra eles né, você não precisa olhar o seu texto agora. Pode olhar em casa, mas leia o que eu escrevi. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

No excerto, ela menciona a leitura e correção de um diário pessoal produzido pelos alunos e os feedbacks que dá a eles por meio do registro escrito. Assim como nas aulas, ela reforça a presença de um traço disposicional de afetividade, por meio de elogios e incentivos.

Ainda que não seja nosso objeto, ao estudar os efeitos de feedbacks objetivos e diretos, Sammons ([1999] 2008, p.370), demonstra que concorrem para melhoria do desempenho escolar, segundo a autora, três explicações: “ele afeta um número maior de alunos; por ser imediato, ele permite conexões mais definidas com os incentivos; e é mais provável que ele aumente as recompensas intrínsecas daquilo que está sendo incentivado”. O efeito positivo desse tipo de feedback se revela quando elogios e incentivos são dados em momentos apropriados, que reflitam os progressos dos alunos e seu mérito. Bressoux (2003) afirma que a qualidade dos elogios e as circunstâncias de seus usos os tornam mais ou menos confiáveis, por isso têm efeitos positivos para a aprendizagem.

Desse ponto de vista, nas três cenas analisadas das aulas de Letícia, os elogios e os feedbacks podem colaborar para que os alunos: a) identifiquem se estão ou não avançando

(aprimorando sua performance em leitura); b) identificar se alcançaram resultados esperados (se sabem ou não); c) sentirem-se incentivados por meio de elogios.

Entre os enunciados que permitem monitorar a aprendizagem, distinguimos duas situações nas quais isso ocorre com frequência: em correções coletivas feitas na lousa, seguidas de observação dos cadernos escolares (a professora vista o caderno) e as correções individuais, realizadas, em sua maioria, na mesa da professora. A seguir, ilustramos esse tipo por meio de duas cenas. Na primeira cena, a professora está ditando o “pensamento do dia”, atividade realizada com alguma frequência pela professora. A frase encontra-se na tela do seu celular. Após o ditado, feito com pausas para que as crianças escrevessem, Letícia diz:

Prof: Agora, eu vou ler desde o início, palavra por palavra, e vocês conferem aí se colocaram todas as palavras.

A professora repete a frase pausadamente.

Prof: Oh, Elisa, eu tô (sic) lendo aqui e você jogando o cabelo para o ar. Você já colocou tudo que eu falei?

Elisa mexe-se na cadeira e aguarda pela professora que volta a ditar todas as palavras.

Prof: Agora eu vou ler tudo de uma vez para vocês verem onde coloca a vírgula. Posso?

Alunos: Pode (em coro)

Professora lê novamente o “pensamento do dia”

Prof: Acharam? Tá, oh, agora eu vou passar vistando, tá?

Alunos: Sim.

A professora passa entre as mesas, a partir da primeira fileira da porta, pára em uma das mesas.

Prof: Eu ainda perguntei: Todo mundo conseguiu copiar?”. Por que você não falou? (dirigindo-se à Bruno)

Bruno olha para a professora em silêncio.

A professora prossegue olhando os cadernos.

Prof: Oh, não é um poema, você precisa escrever no cantinho. (para Marcelo e Rivaldo)

Maurício: Tá certo? (mostrando o caderno para a professora, que está olhando o caderno de Marcelo, sentado à sua frente)

Prof: Não, eu não estou corrigindo, só estou vistando. (continua entre as carteiras, vistando os cadernos)

Prof: Posso? Agora vocês vão copiar da lousa no caderno pra ver se tá (sic) certo.

Professora vai à lousa e inicia a escrita, solicitando que os alunos cantem para ela algumas palavras e fazendo questionamentos.

Prof: Oh, “se” com que letra começa?

Alunos: ESSE (S) - em coro.

Prof: “A gente”, quem acha que é separado? (aguarda que alunos levantem a mão) Quem acha que é junto? (idem)

Alunos discutem com a professora a forma correta de escrita e distinguem agente de a gente, por meio de exemplos.

Alunos começam a interagir entre si sobre a escrita que fizeram em seus cadernos.

Marcelo: Errei, errei tudo. Você errou?

Rivaldo: Não.

A professora prossegue a escrita na lousa com a ajuda dos alunos.

Maurício: Eu errei bastante (para Marcelo)

Marcelo: Eu errei tudo.

Prof: Oh, vão copiando rapidinho, eu vou passar olhando. Oh! Lembrando, sejam sinceros com vocês, circula o erro.

Professora começa a passar pelas carteiras e fileiras olhando os cadernos. Aula é interrompida por aula de especialista.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 17/04/2018)

Na cena da atividade de ditado, identificamos as duas subcategorias de *feedbacks*, durante a correção coletiva e correção individual. Além disso, percebemos como os alunos, ao terem parâmetros para analisar seus erros, reagem positivamente e esforçam-se para identificá-los. As crianças conseguem monitorar seu processo de escrita e repensar sobre a grafia das palavras e a pontuação. A professora possibilita a análise não só da grafia das palavras, como de distinções semânticas, por exemplo, “agente” e “a gente”, “agente secreto”, “agente de saúde”. Esse modo de agir parece inspirado, em alguma medida, em suas experiências pessoais de escolarização, quando perguntada sobre as formas de avaliação utilizadas por seus professores e como ela monitorava seu desempenho, Letícia descreve:

[...]eu lembro que as professoras viavam, se não me engano, diariamente, os cadernos, mas não tinha nota. Sabe aquela questão de nota de caderno? [...]É. Provas, uma redação, um trabalho em grupo. Era assim. [...]Só pra ver se tinha feito. Fazia uma correção na lousa... assim, do quarto ano em diante, da quarta série em diante né? Era correção na lousa e depois só passava pra visar o caderno mesmo (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Essa experiência nos dá pistas de que a estratégia empregada pelas professoras foram incorporadas, mas principalmente aprimoradas, já que além de controlar a execução da tarefa, ela oferece explicações e parâmetros para que as próprias crianças monitorem seu processo e resultados. Segundo ela, nunca participou de cursos de formação com esse foco (avaliação), as estratégias utilizadas partem das experiências escolares, do suporte de coordenadoras pedagógicas e daquilo que pôde extrair de sua formação inicial. As práticas foram se aperfeiçoando a partir de experiências pessoais com a escola.

A respeito deste tipo de *feedback*, Bressoux (2003, p. 34-35) afirma que os erros são “fonte de progresso” à medida que “conduzem a uma correção, um reequilíbrio. Nesse sentido, o *feedback* trazido pelo professor, por ocasião dos erros de seus alunos, é fundamental”. Na cena, a professora permite que os alunos identifiquem seus erros e a compreensão de questões ortográficas ou textuais, por exemplo, a fim de evitar que se tornem sistemáticos. Contudo, não nos propomos a analisar sua efetividade.

Outra categoria de *feedbacks* que propicia a um grupo ou aluno tomar consciência de procedimentos e repensar respostas ou soluções, durante a atividade proposta, foi identificada.

Na cena selecionada, durante a aplicação de avaliação externa⁶⁹, a professora, após ler a consigna, passa entre as fileiras observando as respostas dos alunos. Letícia para ao lado de Fabiano e diz:

Prof: Tem certeza? (olhando para o caderno de prova do aluno)

A professora continua andando em direção à frente da sala.

Prof: Lê direitinho, Fabiano.

Fabiano se volta para o caderno de provas e parece reler a questão.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 17/04/2018)

Em outra aula, também em situação de aplicação de avaliação⁷⁰, a professora lê a questão de número dois e questiona, dirigindo-se aos alunos com dificuldades, alocados à direita da sala:

Prof: Na hora que a gente pega um texto pra ler, o que faz a gente saber que é uma personagem quem está falando?

Rita: Exclamação.

Prof: Não, lê direitinho. Tenta ler, põe o dedinho. (olhando para as duas fileiras que concentravam alunos com dificuldades)

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 06/08/2018)

Em aula, durante a aplicação de sondagem de reescrita, Letícia entrega atividade diferenciada em folha impressa para alguns alunos que ainda não sabem. A professora senta ao lado de alguns deles e entre dois deles para ajudá-los. Ao lado de Danilo Leonardo e Danilo Félix a professora conversa em tom baixo e ameno.

Prof: Aqui, Danilo (Félix), você vai ler e vai responder.

Professora auxilia na leitura (inaudível), vira-se para o lado

Prof: Você leu direitinho? Pra que serve esse texto? (dirigindo-se à Danilo Leonardo)

Aluno responde (inaudível)

Prof: Lê de novo. (aguarda dois minutos) Esse texto é um convite? Esse texto é uma receita?

Danilo Leonardo: Recado.

Prof: Recado? Você acha que é?

Danilo Leonardo: Acho que é.

Prof: Então põe o xiszinho.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 04/12/2018)

Nas três cenas em foco, percebemos que a professora faz perguntas orientadoras, que intentam fomentar a reflexão do aluno sobre a como devem proceder ou como chegar à resposta

⁶⁹ Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa enviada pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo

⁷⁰ Aplicação da Provinha Brasil de Língua Portuguesa.

correta. Sobre esse tipo de intervenção, Bressoux (2003, p. 35) destaca que “[...] os professores eficazes incitam mais frequentemente e por mais tempo os alunos a buscarem a resposta exata e a reformularem uma resposta; para isso, eles lhes permitem um tempo suficientemente longo de reformulação da resposta após a sinalização do erro.”. Letícia, ainda que em situações nas quais não pode interferir diretamente na resposta dos alunos, como nos casos de avaliações externas, dá pistas aos alunos de que precisam reformular suas respostas. Em outros casos, faz perguntas orientadoras, a fim de que os alunos reflitam sobre a questão colocada.

Em relação à disciplinarização dirigida aos alunos ou a um aluno, individualmente, selecionamos duas cenas que nos permitem identificar a presença de *feedbacks* que possibilitam verificar a pertinência ou não dos comportamentos assumidos pelos alunos. Na primeira cena, após a leitura de um texto de um livro de literatura infantil, Letícia inicia uma conversa com as crianças, fazendo questionamentos e discutindo aspectos da leitura, permitindo a exposição de ideias dos alunos.

Prof: Oh, Caroline! Eu vou mudar você de lugar, Caroline! (aos gritos)

Danilo Leonardo: Ela está pegando o negócio dela que caiu.

Prof: Não, ela está tagarelando com a Fabiana e a Elisa.

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 26/11/2018)

Em outro momento, durante aula com atividade no livro didático, a professora chama a atenção de aluna que conversava enquanto a professora explicava a tarefa. Na cena, a mesma aluna estava em pé, pegando o lápis que estava no chão.

Prof: Marcela, eu tô (sic) explicando, depois você vem aqui perguntar (tom ríspido e voz elevada)

Professora retoma explicação da atividade para a turma. Marcela se levanta para pegar o lápis do chão.

Prof: Marcela! Está demais. Senta aqui sozinha. (professora coloca a aluna uma carteira após Lucas, que estava isolado entre quatro carteiras vazias)

(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 04/12/2018)

Nessas cenas, Letícia demonstra insatisfação com o comportamento de alguns alunos, reage de modo impaciente, elevando o tom de voz, ameaçando as alunas com sanções. Com frequência, a professora utiliza esse tipo de *feedback* para disciplinar as crianças. Não observamos cenas em que a professora repreende algum aluno de maneira individualizada, causando assim, algumas vezes, expressões de susto nos rostos de algumas crianças ou aparente constrangimento.

Na turma de Letícia, as repreensões desse tipo são feitas de maneira semelhante para meninos e meninas. Não analisamos a frequência de repreensões aos meninos e às meninas,

mas em um panorama geral, não constatamos grandes variações. Ao contrário do que parte das pesquisas identificaram (BRESSOUX, 2003), os elogios atribuídos às meninas não se associam a fatores comportamentais, mas sim às aprendizagens, da mesma forma, as sanções aos comportamentos não se restringem aos meninos.

Na cena a seguir, a professora chama a atenção de Júlio Fernando, que conversa com colega enquanto a professora lê a consigna de uma das questões da prova externa.

Prof: Oh, vamos lá! 13, 13. (lê a consigna), Júlio, ouve, você já não sabe ler, ouve pelo menos. (voz elevada)
Júlio Fernando se ajeita na cadeira.
(TRECHO DE NOTAS DE CAMPO, Aula de Língua Portuguesa do 3º ano de 17/04/2018)

Os feedbacks para fins de disciplinarização não ocorrem com teor ou de modo diverso nem para os alunos que não sabem ou que apresentam dificuldades, destoando do tom afetivo com que conduz o processo de ensino com esses alunos. Sobre esse tipo de intervenção, Bressoux (2003, p. 34) assevera que “críticas e mesmo sarcasmos frequentes, dirigidos pelo professor aos alunos, provavelmente terão efeito negativo direto (vexame, bloqueios, falta de confiança em si mesmo...)”. Esse efeito parece ser percebido por Letícia, quando revela que Júlio Fernando tem um “problema de fono”, contudo, em momentos de impaciência ou indisciplina, a professora tende a reagir em outro sentido.

Diante das discussões sobre os tipos de feedbacks mobilizados pela professora nas aulas de Língua Portuguesa, consideramos que há um conjunto importante de feedbacks que podem colaborar para o processo de aprendizagem dos alunos. Porém, há situações, especialmente diante da indisciplina, que as devolutivas dadas aos alunos não parecem ser tão adequadas e desvelam modos de ação contraditórios ao que relata nas entrevistas.

5.2 OS CONSELHOS DE CLASSE DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As reuniões de Conselho de Classe dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuía uma dinâmica própria, que se distinguia das reuniões realizadas com os professores que lecionavam nos anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo. Na maioria das vezes (três, das quatro reuniões ocorridas durante o ano letivo), a coordenadora pedagógica, responsável pelos anos iniciais, era quem conduzia essas reuniões, em apenas uma delas a diretora presidiu o Conselho de Classe, devido à ausência da coordenadora.

Como adiantamos em capítulo anterior, as reuniões para essa etapa da escolarização ocorriam numa sala de aula, com a seguinte organização: a coordenadora pedagógica agrupava

as professoras por ano num conjunto de mesas, por exemplo, as professoras de 3º ano eram alocadas em uma mesmo grupo. Desse modo, após orientações gerais da coordenadora sobre a proposta de discussão da reunião, os professores recebiam fichas para discutir entre si aspectos e propostas relacionadas aos alunos de cada turma do respectivo ano/série, especialmente aqueles que tinham dificuldades de aprendizagem, cujo desempenho era insatisfatório, em desacordo com o esperado. Além disso, havia momentos de discussão coletiva sobre determinados aspectos levantados por alguns professores, sobre indisciplina ou problemas com suas turmas, embora esse não fosse o foco das reuniões.

A penúltima reunião de Conselho de Classe ocorreu com uma dinâmica diferente, os professores deveriam apontar os alunos com desempenho insuficiente para o ano de escolarização e quais propostas poderiam ser colocadas em ação para possibilitar avanços, ainda no último bimestre. Já a última reunião, do 4º bimestre, não ocorreu de forma coletiva, os professores, à medida que chegavam à escola, preenchiam fichas, organizavam listas de sugestões de organização de turmas para o ano seguinte, sugerindo, inclusive, quais alunos não deveriam continuar na mesma sala que seus colegas de anos anteriores. Alguns formulários destinavam-se às justificativas ou orientações aos professores que receberiam os alunos no ano seguinte, apontando desafios e dificuldades que deveriam ser focalizadas no trabalho pedagógico do (a) professor(a) que os receberiam.

Além dessas quatro reuniões, das quais Letícia compareceu em três delas, ocorreram duas reuniões extras, denominadas de reunião pré-conselho e pós-conselho⁷¹, entre o terceiro e quarto bimestre. Nessas reuniões, participaram apenas as três professoras dos 3ºs anos do Ensino Fundamental, além delas, a coordenadora pedagógica, a diretora da escola e na última, ocorrida no final do ano, para se discutir quais alunos seriam retidos e as respectivas justificativas, também participou a coordenadora pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, procuramos discutir cenas importantes para apreensão de disposições sociais que se desvelaram nos modos como Letícia avalia o processo de aprendizagem de seus alunos e os critérios dos quais lança mão para avaliá-los e tomar decisões didáticas, das quais tomam parte atores que são seus pares. Ainda nessa seção, discutimos e procuramos identificar os princípios geradores desses critérios não só sobre a aprendizagem como também sobre

⁷¹ De modo geral, vamos nos referir a todo esse conjunto como Conselhos ou reuniões de conselho, dada a mesma finalidade que esses momentos cumprem na escola.

reprovação escolar. Por fim, os Conselhos de Classe nos permitiram observar as trocas de informações entre os pares sobre os grupos de alunos ou sobre um aluno especificamente, esse tipo de dado ofereceu pistas importantes sobre as crenças docentes em relação ao público de alunos atendidos pela escola.

5.2.1 Cenas dos Conselhos: critérios para atribuição de juízo de valor ao desempenho dos alunos

Traçamos nessa seção um quadro explicativo sobre os critérios adotados em relação ao desempenho dos alunos, com foco naqueles que obtiveram desempenho insatisfatório ao longo do ano letivo. A partir desses dados, foi possível desvelar ainda os efeitos de certas disposições na apreciação de alunos e de suas capacidades de aprendizagem. O principal destaque desse conjunto diz respeito às explicações para os baixos resultados escolares, que na perspectiva adotada por Letícia, estão associados às questões comportamentais e emocionais. O que corrobora achados sobre as disposições incorporadas por ela, explorados no início desse capítulo.

No excerto a seguir, podemos acessar a descrição do modo como Letícia caracteriza sua turma. A cena foi extraída da primeira reunião de Conselho de Classe, que ocorreu no final do primeiro bimestre.

É uma turma que além da... do déficit de aprendizado que eu sinto que eles têm, tanto em Português quanto em Matemática, eu sinto também que têm uma falta de limites muito grande, uma falta de educação, a falta de respeito da figura do professor [...]. Que eles são totalmente, assim, sem limites nenhum, sabe? Eles não [...] você pede, numa conversa, para eles pararem um pouco para ouvir, eles não ouvem, eles, parece que o mundo vai acabar e eles querem fazer tudo de uma vez. Uma turma muito sem limite mesmo, que precisa ser trazida, assim, com um [...] rédea...rédeas, não é? Rédea curta. E, eu tô [...] estranhando bastante. (TRECHO DE GRAVAÇÃO. 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018)

O trecho acima elucida a aparente insatisfação da professora com a turma, especialmente em relação à conduta dos alunos em sala de aula. São mencionadas inadequações de várias ordens e ausências de comportamentos considerados adequados por ela (veja-se os trechos grifados, onde emprega a negação para caracterizar sua turma, por exemplo). Esses aspectos (uma “turma sem limites”) obstaculizam o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares e a efetividade do trabalho pedagógico. Também pode-se observar que a turma não atende aos critérios de comportamentos esperados pela professora, o que resulta num estranhamento e como veremos mais adiante, provoca ações que ela própria reprova: ser “autoritária” (adotar “rédeas curtas”).

Na cena, vemos que Letícia, numa situação em que se encontra com os pares, faz uma análise de sua turma que se difere daquilo que nos expôs em entrevista, e, em certa medida, seu discurso se contrapõe aos modos como age em sala de aula, especialmente como percebe a “agitação” dos alunos.

O esquema de ação mobilizado, na reunião de conselho, segundo descreve a própria professora (“rédeas curtas”), parece contraditório ao que ela acredita como produtivo na ação do professor e isso lhe gera certa angústia.

Então, e aí, isso daí que você falou [outra professora responsável por uma turma de 3º ano] mexe um pouco com o que eu acredito. Porque, eu, eu não gosto de trabalhar sendo autoritária, eu não acredito nisso. [...] E eu sinto que esse ano não dá para ser assim, se eu não mostrar para eles quem é que manda aqui, eles sobem em cima de mim. E isso acaba comigo, porque está indo contra tudo o que eu acredito, não é? (TRECHO DE GRAVAÇÃO. 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018)

Notamos que os esquemas de ação incorporados pela professora e que se convertem em ações no contexto de sala de aula, onde seriam ativados, no caso dessa turma, são substituídas por ações de controle, disciplinares e de exercício do poder (“eu sinto que nesse ano não dá para ser assim, se eu não mostrar para eles quem é que manda aqui, eles sobem em cima de mim”). A heterogeneidade dos esquemas de ação de Letícia, se tomarmos como suposto aquilo que se desvelou nos contextos das aulas, mais uma vez mostra seus efeitos quando em contexto distinto ao da sala de aula. O que queremos dizer é que, embora nas aulas, em determinados momentos, Letícia aja de maneira mais ríspida, procura demonstrar autoridade, como se mostra nesse excerto de um diálogo travado entre a professora e um de seus alunos: “Júlio Vitor: Prô, eu posso apagar a lousa? Prof: Não, pode fazer a leitura pra ele [Marcelo], para de graça! (tom ríspido)”⁷². Esse modo de ação se contrapõe à sua disposição de afetividade, traço disposicional importante nas cenas de sala de aula.

O comportamento dos alunos, que causa “estranhamento” à professora, apreciado por ela como “falta de respeito” e “falta de educação”, conturbaria o ambiente de ensino, portanto, demandaria dela ações contrárias às suas disposições de crenças. “Eu não gosto de trabalhar sendo autoritária, eu não acredito nisso”. Nesse contexto, retomamos aquilo que Letícia incorporou como disposição de intolerância, para ela, um ambiente ou relação de autoridade e rigidez são contrários ao estabelecimento de relações positivas, fundamentais, segundo ela, para a aprendizagem dos alunos “precisa criar um vínculo”.

⁷² Trecho extraído de notas de campo da aula de Língua Portuguesa realizada em 29/11/2018

Fazendo uma metáfora ao estoque, Lahire (2002) afirma que os esquemas de ação que compõem os produtos do estoque nem sempre são necessários em todos os contextos, mas estão disponíveis e são mobilizados à medida que ocorrem situações desencadeadoras. Diante disso, Letícia se vê, no contexto do Conselho de Classe, diante de uma situação desencadeadora de ações nas quais precisa mostrar autoridade aos alunos. Isso nos ajuda também a compreender a variedade dos modos de ação de Letícia nas aulas, ora com demonstrações de afeto, paciência e atenção, ora utilizando voz elevada, gritos, exposição de determinado aluno e falas menos empáticas.

Em outra cena, durante a primeira reunião de Conselho, Letícia destaca que o comportamento dos alunos é um atributo negativo que dificulta o trabalho pedagógico, porém se contradiz, quando afirma que:

Não, fazendo até um comparativo com a turma do ano passado, porque a turma do ano passado era muito agitada, porém era uma turma muito boa, não é? Então, agora essa daqui não, essa daqui é uma turma muito fraca (ênfase na voz), muito fraca. Eu tenho poucos alunos, assim, que, bons alunos, porém é uma turma que não tem respeito [...] muito agitada, não tem respeito. (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018).

Numa comparação com o grupo de alunos do ano anterior, a professora revela que varia seus critérios de avaliação e oscila entre comportamento e aprendizagem para justificar os problemas com sua turma. Se num primeiro momento fica claro que ser uma turma “muito agitada” não impediu que a turma do ano anterior fosse “muito boa”. Já os resultados dos alunos do ano letivo analisado, apreciados por ela como fracos (“poucos são bons”), parece ser justificado pela “falta de respeito” e por serem considerados por ela como uma turma “muito agitada”. Durante uma das entrevistas, percebemos que Letícia modifica sua percepção sobre a turma, no final do ano letivo, ela disse que os caracterizava “de outra maneira”.

P: ((Riso)) É uma turma muito agitada né? Mas é uma turma agitada, porém eles produzem bastante, eles tão produzindo bastante. É uma turma que eles têm, eles têm empatia, eles se colocam no lugar do outro. Que eles não faziam isso, então tanto faz, tanto fez se, se um aprontar e colocar a culpa no outro, que antigamente era assim e aí, e assim e o aprendizado deles melhorou bastante. Melhorou bastante mesmo. Então, eu tinha uma turma que tinha maioria, a maioria era alfabéticos de... lista. É que eu tô aqui, tô de olho aqui, tô de olho ali. [...] É, eles eram muito imaturos, agitados, mal educados e eles melhoraram bastante. E era uma turma que a maioria dela, 80 por cento se não fosse É... alfabéticos, eles eram alfabéticos de lista. O restante era silábico alfabético, pré-silábico, pré-silábico não, silábico sem valor, com valor, mas eu não, eu só tinha um, dois alunos que produziam pequenos textos. Que era o Júlio Vitor e a Luana, só. Hoje não, hoje a maioria já produz. O... o Henry mesmo que ele não faz quase nada mesmo que ele é, ele é alfabético, mas ele quase não realiza, mas ele... produz pequenos textos. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Notamos que os critérios oscilam de acordo com características ou capacidades de aprendizagem que atendem ao esperado pela professora ou não. Serem muito agitados, para a turma do ano anterior, não se configura um problema, já que era uma turma “muito boa”. No entanto, quando se trata da turma “muito fraca”, a “falta de respeito” e a “agitação” dos alunos tornam-se um problema para a aprendizagem. No decorrer do ano, após, aparentemente, identificar características consideradas positivas, por comporem o rol de ações das quais ela própria possui uma visão positiva “empatia”, “se colocar no lugar do outro”, a professora modifica o modo como percebe sua turma, destacando que a “agitação” dos alunos não impediu os avanços dos mesmos.

Na cena seguinte, a professora, parece explicitar que faltam aos alunos modos de ação e comportamentos que seriam “esperados”, tais como “postura de leitor” e atenção (“parar um pouquinho”, “ver e ouvir”).

Você está fazendo uma leitura com eles, eles| todo momento interrompem, sabe? Parece que eles não têm aquele [...] postura de leitor mesmo. Tá certo, está sendo ainda adquirida, aprimorado, mas eles estão a todo momento “Prô, que horas são? Prô, tá na hora do recreio? Prô, hoje vai ter parque? Prô, posso ir no banheiro? Prô, eu perdi meu lápis.”. Vamos supor, no momento da leitura, de uma explicação. Eles não têm esse, esse momento de parar um pouquinho e ver o que [...] e ouvir. (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe. Professora Letícia, 2018).

A concorrência dos esquemas de ações se desvela novamente quando a professora, ao mesmo tempo em que parece esperar que os alunos já possuam certos comportamentos e disposições, se esbarra com a concretude da situação de ensino, no qual compreende que estes ainda estão em processo de aprendizagem, e ainda, cabe à função docente aprimorá-los, como pudemos ver nas observações de sala de aula. A literatura⁷³ tem discutido, nas últimas décadas, o fato de muitos professores que atuam com crianças das camadas populares ainda tomarem como parâmetro um ideal de aluno que não condiz com grupos sociais menos favorecidos. Estudos mostram que ainda há no ideário do professor um conjunto de atributos necessários para alcançar bons resultados que são dissonantes, em grande parte, com os modos de ação, valores e conhecimentos do público, majoritariamente, atendido pela escola pública. Esse ideário é constituído a partir de parâmetros e características psicológicas, comportamentais e, muitas vezes, físicas de representantes das camadas mais favorecidas da população. (RIST, 1970; TACCA, 1999; GILLY, 2002; DONADUZZI; CORDEIRO, 2004; BERNAL, 2007; CHAVÉZ, 2015).

⁷³ Cf. Gilly (2002) e Donaduzzi e Cordeiro (2004)

Durante toda a primeira reunião de Conselho de Classe, foram os comportamentos dos alunos e a distância entre os modelos de ação esperados pela escola e aqueles com os quais chegam os alunos o principal tópico nas falas não só de Letícia como das outras professoras. Notamos uma preocupação em socializar os alunos, ensiná-los a agir dentro do ambiente escolar da maneira “adequada”. As formas de ação dos alunos são vistas de modo bastante negativo pela escola, necessitando de um esforço dos docentes em ensiná-los a se comportar.

E, eu não sei o que vai ser se a gente não tomar uma atitude, o quê que vai ser no quinto ano, no Fundamental II. (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe. Professora Letícia. 2018)

[...] tem criança que não dá o mínimo valor. E eu acho que aquela, a gente precisa fazer realmente alguma coisa de trabalho de, uma oficina, não sei, de etiqueta. (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe. Professora Fund I. 2018)

Thin (2006) destaca essa relação desigual entre as lógicas de socialização demonstrando que a escolar tende a se sobrepor às lógicas populares. São modelos de socialização dentro de uma estrutura de poder, em que as lógicas escolares são dominantes e as lógicas populares (das famílias) são dominadas. Essa relação “é desigual no sentido de que as práticas e as lógicas escolares tendem a se impor às famílias populares” (THIN, 2006, p. 215). Vale destacar que, no caso da maior parte das famílias do 3º ano B, as crianças contam com mães e pais com escolaridade longa em relação à média de anos de estudo dos brasileiros (de 9,5 anos para mulheres e 9 anos para os homens, segundo PNAD, 2016), o que pode indicar que a forma escolar e o comportamento esperado não estejam tão distantes para esse grupo.

Os professores tendem a atribuir um grande peso aos comportamentos e à disciplina dos alunos, que creditam à origem familiar. O comportamento do aluno é apontado como problema até mesmo quando a criança atinge a aprendizagem esperada. Na cena a seguir, ainda na mesma reunião, Letícia discute os comportamentos de Antenor.

Ó, então, esse aqui, o Antenor. O Antenor não faz b. nenhuma, mas ele produz texto, ele sabe matemática, você dá uma situação-problema ele sabe resolver. É, entendeu? O problema dele é mais comportamento e organização, é isso. Não é (...) (TRECHO DE GRAVAÇÃO. 1º Conselho de Classe. Professora Letícia, 2018)

O aluno em questão é um dos principais focos de atenção da professora durante as aulas, até metade do ano, quando o aluno foi transferido para outra escola. Ao mesmo tempo que admite que o aluno não se engajava nas propostas, apresentava problemas de comportamento e organização, ela reconhecia que dominava certas capacidades relativas ao 3º ano (resolver situações-problema e produzir textos, por exemplo). Portanto, quanto ao desempenho não deveria representar um problema, já que seu comportamento não prejudica seu aprendizado, no

entanto, ela destinava bastante energia em discipliná-lo. Inferimos assim que, para Letícia, o aluno, que no seu julgamento conturba o ambiente de sala de aula, tende a incomodar mais do que os baixos resultados escolares, assim como pudemos ver na relação entre Letícia e o aluno Lucas.

Quando observamos os critérios de avaliação explicitados pela docente para atribuição de juízo de valor ao desempenho discente, bem como as causas das dificuldades dos alunos, Letícia volta a atribuir ao próprio aluno aquilo que considera defasagens ou obstáculos para a aprendizagem.

Na cena, a professora discute com sua colega, a partir da ficha entregue pela coordenadora pedagógica, quais critérios de avaliação foram utilizados para atribuir conceito Não Satisfatório (NS) a alguns alunos:

Então, aqui os NSs [menção a Não Satisfatório], não é? Os critérios que a gente usou? Mas sabe o quê eu imagino, o quê eu vejo? Que esses alunos, até quando você está explicando, quando você está trabalhando Natureza e Sociedade, que é uma coisa que não é para você escrever, é uma coisa para você conversar, para você debater, parece que eles não entendem, eles não compreendem nada. [...] A Caroline vive no mundo dos unicórnios. [...] Esse daqui, esse grupo aqui, não sei, mas eu acho que você tem que criar primeiro um vínculo com eles. Porque tem também uma imaturidade para a idade cronológica, entendeu? Então, resgatar cantigas, resgatar as parlendas, brincadeira de roda, igual você trabalha no primeiro e no segundo ano, para depois através dessas brincadeiras começar a alfabetização. Pular corda com a cantiga lá do suco gelado com eles, para eles memorizarem. Não vai, não vai. (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018)

Identificam-se critérios bastante gerais, pouco esclarecedores do ponto de vista das dificuldades avaliadas pela docente no que se refere às capacidades relativas ao domínio do sistema de escrita alfabética, à leitura e compreensão, à produção de textos (oral e escrito) e à análise da língua em uso ou análise linguística (eixos de conteúdos típicos do ciclo de alfabetização). Letícia aponta a falha, a falta ou déficit que se concentra nos alunos, para justificar os maus resultados atribuídos a essas crianças. Como causas para explicar os baixos resultados dos alunos, Letícia sugere:

Entra a imaturidade, entra questões afetivas, a questão afetiva entra a autoestima, ele saber que ele pode, consegue realizar alguma coisa. Ele tem que acreditar em si, entendeu? Ele tem que criar o vínculo. Organização? Corporal, essas coisas? [dirige-se a professora Fabiana] Claro que entra. A pessoa que não consegue se organizar, organizar o seu caderno, organizar a forma de brincar, ela não vai conseguir se alfabetizar, ela não vai conseguir organizar o raciocínio, a parte cognitiva para poder aprender. Tem o déficit também, déficit de aprendizagem que está se arrastando desde o primeiro ano, não dá para negar isso. Se o aluno está no 3º ano e ele não sabe ainda a ordem do alfabeto, não consegue escrever o seu nome sem apoio, isso está vindo desde o 1º ano, porque elas trabalham isso desde o primeiro ano, não estou culpando elas. (...) (TRECHO DE GRAVAÇÃO, 1º Conselho de Classe, Professora Letícia, 2018)

Identificamos, a partir desse excerto, efeitos de disposição incorporada, de experiências, e as consequências da degradação simbólica em sua autoestima e em sua capacidade de autoperceber-se capaz, no modo como vê o ensino e as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Se por um lado, Letícia tende a rejeitar situações que se assemelham às sofridas na convivência com a mãe, com seu primeiro marido e atualizadas em momentos de sua escolarização, que inferimos terem afetado negativamente sua autoestima, por outro lado, experiências em que estabeleceu vínculos positivos e afetivos que foram consideradas importantes para autoperceber-se acolhida e motivada parecem entrar em cena quando ela discute as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e como superá-las,

Como causas para o baixo desempenho, a docente elenca: imaturidade, questões afetivas, autoestima, organização corporal, organização do caderno escolar, organização das brincadeiras, organização do raciocínio e déficit de aprendizagem. Termos como imaturidade e déficit de aprendizagem aparecem como causa da não aprendizagem e, ao mesmo tempo, compõe parte dos critérios utilizados, segundo a fala da docente, para atribuir desempenho. Chama-nos atenção o fato de que o ensino e o sistema didático implantado nas aulas encontram-se apagados no processo de avaliação. Os indicadores para os maus resultados não se articulam a objetivos e expectativas de aprendizagem perseguidos no período. São causas do fracasso do aluno no processo de alfabetização apenas atributos pessoais, incapacidades físicas (organização corporal), psicológicas (em termos cognitivos) e emocionais (afetivos). Em relação aos critérios de avaliação, também nos chama a atenção a ausência de critérios de julgamento no âmbito das aprendizagens, todas as mencionadas indicam aspectos intimamente ligados ao aluno, sua origem socioeconômica, e à distância que se encontram dos comportamentos esperados pela professora, considerados adequados à aprendizagem escolar.

A disposição de afetividade, incorporada por Letícia e atualizada ao longo de sua vida parece se desvelar novamente, quando esta precisa discutir com seus pares os fatores que estão em jogo no processo de aprendizagem de seus alunos. Assim como procura acompanhar e agir em relação aos alunos com dificuldades nas aulas de Língua Portuguesa, a professora também mobiliza essa disposição, no contexto do conselho, para justificar as dificuldades dos alunos e como ela e sua colega devem agir em relação a eles.

De acordo com o caso, os critérios empregados podem configurar-se diferentemente e a responsabilidade sobre o mau desempenho é atribuída às condutas da criança que merecem ser modificadas para que o aprendizado ocorra. Tais aspectos deixam marcas no modo como a professora enuncia seus julgamentos, como, por exemplo, a construção de sentenças com a indicação das condutas problemáticas do aluno pela professora, que precisam ser modificadas

(*Ele (o aluno)tem que acreditar em si ... Ele (o aluno)tem que criar o vínculo ...*), por meio do emprego da modalidade deôntica (no eixo da conduta). Também se desresponsabiliza pelos alunos com o emprego contínuo da terceira pessoa do singular e do emprego do termo pessoa para se referir aos seus alunos: *A pessoa que não consegue se organizar, organizar o seu caderno, organizar a forma de brincar, ela não vai conseguir se alfabetizar, ela não vai conseguir organizar o raciocínio, a parte cognitiva para poder aprender ...*).

Por outro lado, se considerarmos que essas cenas desvelam efeitos de disposições sociais incorporadas, as experiências de Letícia, tanto familiares como de escolarização, nos permitem compreender a importância dada a ela à autoconfiança do aluno “tem que acreditar em si”, à necessidade de criação de vínculo entre o professor e o aluno.

Reprovação escolar: crenças e critérios em ação

Nas cenas que mobilizamos nessa seção, bem como excertos de entrevista, procuramos identificar os critérios utilizados por Letícia para reter os alunos e suas justificativas para não fazê-lo. Em seguida, procuramos descortinar os princípios geradores dos modos de agir de Letícia diante da situação de selecionar os alunos que irão ou não reprovar.

Na cena, Letícia aponta uma lista com seis alunos que não se alfabetizaram, segundo seus critérios, e após discutir caso a caso e eliminar parte deles dessa lista, se depara com o nome de Júlio Fernando, um dos alunos que “não sabem” e que não teve avanço significativo ao longo do ano, segundo a própria professora. Na cena encontram-se as duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da escola-campo. Na reunião de pré-conselho realizada em outubro, na qual se indicariam as reprovações, Letícia apresenta o aluno como uma criança de “fala infantilizada”, que “fica com vergonha de se expressar”, “com medo dos outros tirarem barato da cara dele”, “bem grandão”, mas que não se apropriou da leitura e da escrita.

CP: Então, Lê [Letícia], os dois [da sua turma] que a gente tem que olhar com mais cuidado é o Edson e o Júlio Fernando?

Letícia: Não, Edson e Alisson

CP: O Júlio Fernando não?

Letícia: Ah! Não sei (diminuindo o tom de voz) porque o Júlio, eu vou ser bem sincera, eu fico pensando se ele reprovar...

CP: Entra a questão de autoestima, né?

Letícia: É. MUITA

Diretora: É, isso que eu fico pensando, por ele ser grande, por essa questão, né? Que você falou dele não se expor.

Letícia: É, é. Isso.

(TRECHO DE GRAVAÇÃO, reunião Pré Conselho de Classe do Ensino Fundamental I, 2018)

As justificativas utilizadas por Letícia para a não reprovação de Júlio Fernando destacam o impacto na autoestima do aluno e encontra meios de mobilização de uma disposição, a partir do suporte identificado na fala das gestoras. A apropriação de conteúdos, que aparece como um critério para reprovação do aluno, durante a entrevista, na situação de decisão, parece se modificar. Na entrevista, Letícia afirma que:

Então, para um terceiro ano, ele tem que ser alfabético alfabetizado. Então vamos supor, ele tem que escrever textos. Chegar no final do terceiro ano, ele tem que já começar a escrever alguns textos. Ler, ele tem que ler, já tem que já fazer uma compreensão de texto, quando ele faz uma leitura já compreender. Entendeu? Então o aluno que está alfabético de lista, ele está alfabético. Tá certo, o terceiro ano também fala isso. Só que ele não está totalmente pronto para um Quarto Ano. Ele está pronto para um Terceiro. Então ao meu ver, ele deveria ser retido. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Embora ela afirme que “o sistema não quer que você reprova o aluno” e critique como se dá esse processo na RMESP (“a forma como eu avalio, muitas vezes eu tenho que fechar os olhos e ver, não só a parte convencional e ver se ele se apropriou da leitura, da escrita, dos cálculos e, e ver outros aspectos, o que ele avançou em outros aspectos.”), no momento em que precisa tomar decisões sobre reprovar ou não seus alunos, Letícia parece secundarizar as questões relativas à aprendizagem na alfabetização. Na prática, quando confrontada com os efeitos negativos no modo como o aluno poderá se sentir em relação à reprovação, a professora modifica seu discurso.

Então tem todo um contexto que tem que ser avaliado, tem que se levar em consideração. Porque no terceiro ano ele ainda não conseguiu se apropriar. Por quê? Então será que é, são as professoras? Será que o problema é o aluno? Será que é um, um todo né, um conjunto? De casa, né? Às vezes a mãe, a família também não dá tanta importância. A gente vê. Tem aluno que a mãe nunca vem numa reunião. Você manda a convocação e ela não aparece né? [...] E aí é preciso ter esse olhar diferenciado e aprovar. [...] Mas será que a retenção pra determinados alunos, vai fazer a diferença, vai fazer com que ele se aproprie, precisa de mais um ano pra... pra se apropriar da escrita? Né? Muitas vezes não. É como eu falei, às vezes ele tem outros problemas, né? Então, às vezes um ano vai mexer com a autoestima dele, né, então vai fazer com que ele piore ainda mais. Eu tive o ano passado dois alunos, um aluno que ele era repetente e eu vou ser bem sincera com você, ele foi o meu pior aluno. Ele se sentia inferior aos outros por que aí já veio a questão do tamanho, ele começou a ser um pouquinho maior que os outros, ele se sentia inferior. Todo mundo, no começo do ano, falava assim: ah, mas e o... Ricardo... Mas e o Ricardo? Ele é repetente. Ah, professora, senão vai repetir igual o Ricardo repetiu. Então quer dizer, ele se torna uma referência negativa pra turma e isso é muito chato pra ele, pro desenvolvimento dele. Ele passou pro quarto ano, mas ele não tinha condições ainda de ir para um quarto ano. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Letícia destaca a necessidade de se avaliar não só os avanços do aluno, mas também as especificidades de cada caso. Além disso, para ela, como procuramos corroborar com esse excerto, a reprovação tem efeitos bastante negativos, afeta a “autoestima”, o aluno sente-se

“inferior”, torna-se uma referência negativa para a turma. Importa destacar que as variações entre os enunciados e também no modo como age em relação a esse assunto nas reuniões com os pares e nos momentos de entrevista ou de decisão final não são aqui entendidas como contradições, mas como efeitos de disposições heterogêneas, que ora encontram um contexto que permite sua mobilização, ora não.

Essa heterogeneidade pode ser explicada, em alguma medida, por dois processos distintos: o primeiro diz respeito aos conteúdos, habilidades e competências aos quais os alunos devem apropriar-se ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme os documentos oficiais e o currículo da SMESP; o segundo se relaciona às experiências socializadoras de Letícia que permitiram com que ela incorporasse modos de ação e crenças que parecem ser mobilizados em um contexto (entrevista) e outro (reuniões de conselho e extra conselho).

Sobre a necessidade de levar em consideração fatores contextuais dos alunos como “o ritmo de aprendizagem” ou dificuldades impostas pelas condições de vida dos alunos, Letícia descreve sua primeira experiência como professora, numa turma de uma escola em contexto de alta vulnerabilidade. No cenário em questão, a professora teve o suporte e experienciou momentos de formação em serviço com a coordenadora pedagógica da escola, que parecem ter sido incorporados por ela e se desvelam no modo como avalia alunos que não atingem os resultados esperados.

É, é... a Janice, como eu te falei, ela me ajudou bastante. Então ela falava muito pra mim assim, como é uma turma diferenciada por conta da região, do déficit mesmo do aprendizado deles, né? Ela falou assim: então você vai esquecer a questão de NOTA, nota mesmo sabe? De uma prova específica, da, da... do quinto ano. Ela falou: então você vai ver o avanço deles no dia a dia. Então a minha avaliação foi essa. Claro, eu dei uma prova, que não era refere... prova escrita, né? Porque tem que ter um registro, mas é..., que não era, que não fazia parte do Quinto Ano, porque eles não acompanhavam o Quinto Ano, eles acompanhavam mal e mal um terceiro ano. Tanto que o conteúdo dessa prova foi mais ou menos de um terceiro ano. Terceiro ano, pra toda a turma. E... mas assim, o que fez eu dar nota no boletim mesmo, foram os avanços que eles obtiveram no dia a dia, sabe? Numa apresentação, numa leitura, né? Então foi isso. [...], num trabalho em grupo, por que era uma turma também bem violenta... né, qualquer coisinha eles se esmurravam, tanto os meninos como as meninas. Eles não tinham essa questão de respeitar o corpo da menina, eles passavam a mão, né? Então, foi todo um trabalho bem diferenciado mesmo, né? [...] Também serviu na avaliação. [...] Em tudo. Tudo o que acontecia em sala de aula. Sim. Registro. Até pra justificar, porque lá em Guarulhos, é, tinha a re... a reprovação no quinto ano, né? Então até pra eu justificar quem eu ia reprovar ou não. [...] Então assim, não era uma turma que dava pra esperar muito deles, entendeu? Tinha que ser trabalhado outras questões. Outras questões.

Pesq: Não foram os conteúdos do currículo e aprendizagem os critérios?

Prof: Não. Porque se fosse a sala inteira seria retida.

(TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Desde a primeira experiência profissional, Letícia foi incentivada a avaliar questões que não se relacionavam aos objetos de ensino relativos ao ano/série das crianças. Segundo ela, essa

experiência foi fundamental para orientá-la em sua prática pedagógica, o que nos dá pistas importantes para compreender as justificativas de Letícia e o modo como, em alguns momentos, avalia e interage com os alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades.

Por outro lado, identificamos, além dessa experiência, que Letícia parece ter incorporado uma crença negativa sobre reprovação escolar, originada de sua própria experiência de escolarização e do contexto no qual isso se deu. O que nos indica o princípio gerador de uma disposição de crença sobre reprovação, que nos ajuda a compreender os modos de ação da professora na reunião de conselho, e nos argumentos utilizados por ela para defender a não reprovação de Júlio Fernando, assim como para criticar a reprovação de Ricardo, aluno que lecionou no ano anterior à pesquisa.

Os pais de Letícia se separaram quando Letícia tinha apenas onze anos de idade e cursava a quinta série do Ensino Fundamental. Nas suas palavras: “eu nunca dei problema pra minha mãe em relação à escola, mas com onze anos eu comecei a dar muito problema pra ela. É... de ser chamada na escola, eu não fazia as atividades, foi bem na época que eles se separaram”⁷⁴. A saída do pai de casa, a ausência de alguém que pudesse oferecer uma relação positiva, parece ter resultado no desempenho escolar.

Com a visão que eu tenho hoje, eu vejo que era por conta disso, né? Que eu nunca, até então, por mais que eu presenciasse várias brigas, mas eu nunca dava problema pra minha mãe em relação à escola. Eu chegava, fazia as atividades, mas quando ela... eles se separaram, eu acho que eu senti muito. Que apesar de TUDO, meu pai era muito próximo a mim. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

Com a ausência do pai, o afastamento da avó, pela entrada na adolescência, e o relacionamento complexo com a mãe e a irmã, além de professores como Maurício, na escola, Letícia passou a agir diferentemente, modo de ação que tende a mobilizar quando se encontra em contexto autoritário, inflexível ou no qual não estabelece vínculos, acolhimento e afeto: “No quinto ano [5ª série], foi quando meus pais estavam se separando, eu... eu estava... nossa! O capeta em pessoa. Eu não fazia nenhuma atividade, eu só brincava”⁷⁵. Letícia parece autoavaliar-se de maneira negativa no período em que foi reprovada na escola. No momento de sua reprovação, Letícia disse que “não esperava” o resultado.

Eu não lembro se minha mãe me bateu. Eu só sei que eu fiquei bem chateada. No fundo, no fundo, eu não esperava que eu fosse repetir. [...]Não sei se eu não conseguia,

⁷⁴ Trecho de entrevista realizada em 2018

⁷⁵ Trecho de entrevista realizada em 2018

porque lembra que eu te falei que eu era bem desligada? Não sei... mas foi um choque quando eu fiquei sabendo. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

O modo como Letícia se percebia como aluna é bastante complexo, ela se descreveu em momentos distintos da entrevista como “dispersa”, uma boa aluna, com “boas notas”, mas que “sentia” que tinha “dificuldades”, “tinha vergonha de mostrar que não sabia”. O modo como se caracteriza, sob efeitos próprios da evocação de memórias, não nos permite inferir como de fato Letícia era como aluna, desse modo, tomamos como legítimas as diferentes formas como se descreveu.

Letícia descreveu a experiência de repetir de ano como uma situação de crise, de desajustamento (LAHIRE, 2002), que modificou seu comportamento na escola e refletiu nas suas interações.

Eu lembro que essa época aí eu comecei a me retrain, eu não sei porquê, mas eu comecei a ficar mais fechada, não sei se é porque repro... repeti, eu estava com uma turma um pouco mais nova, né? Os colegas tudo no sexto ano, sexta série, eu não sei... eu dei uma... eu senti que eu dei uma...murchada. Eu murchei. [...]Eu consegui ir melhor, mas eu estava bem apática. Nem, eu não era mais aquela menina danada, agitada, bagunceira, com amizade com todo mundo sabe? [...]É. No quinto teve uma mudança brusca, porque eu também acredito que é por conta da relação do meu pai e da minha mãe e aí... Aí no quinto ano de novo, no quinto ano já da repetência, eu fiquei calma e fazia todas as atividades, não senti muita dificuldade não, e de lá pra cá eu dei uma acalmada. (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A reprovação fez com que Letícia se sentisse “apática”, “fechada”, embora realizasse as tarefas e não sentisse “dificuldades”, porém também foi descrita como momento em que Letícia “murchou”. Tomado por ela como consequência da separação dos pais, o episódio foi incorporado como algo negativo. Corroboramos esse achado, a partir do excerto de entrevista a seguir, no qual Letícia fala dos alunos com dificuldades e a decisão de reprová-los ou não, ela não menciona um aluno especificamente:

[...] Eu vou reprovar esse aluno, mas e... e o processo dele? E o ritmo de aprendizagem dele? Fica aonde? Será que é justo eu reprovar esse aluno? Então pra mim, eu não acredito na reprovação. Eu não acredito. Como eu te falei, eu reprovei no 5º ano, mas teve toda uma questão emocional que eu estava vivendo dentro da minha casa. E isso afetou muito na minha escola. Então, será que muitos alunos a gente sabe muito bem como é que a situação precária que, não todos né? Mas muitos deles vivem né? Então será que a reprovação é uma boa saída? Eu não acho. Eu acho que, eu acho que não né? Acho que a gente tem que ter outros meios de intervir, de fazer com que esse aluno avance né? (TRECHO DE ENTREVISTA, Professora Letícia, 2018)

A constituição de uma crença negativa em relação à reprovação escolar, originada de sua própria experiência e do contexto no qual isso se deu, parece bem ilustrada no excerto acima. Portanto, consideramos que a apropriação de conteúdos, que aparece como um critério para reprovação do aluno, é, na prática, confrontada com ações baseadas numa disposição de

crença negativa sobre a reprovação escolar e seus efeitos. Nas cenas de conselho, especialmente na definição da não reprovação de Júlio Fernando, Letícia encontra situação favorável para agir de acordo com a crença que incorporou.

Portanto, diante das discussões propostas nesse capítulo, julgamos que apoiarmo-nos nas descrições e reconstruções das práticas observadas e das experiências que compõem a trajetória de Letícia, a fim de discutir e analisar os critérios de julgamento em relação ao desempenho dos alunos, assim como os modos como atua nas aulas de Língua Portuguesa, nos permitiram considerar que tanto o processo de avaliação na alfabetização como as escolhas didáticas e os tipos de interação em sala não são neutros. Acreditamos que, a partir das cenas e experiências evocadas, pudemos demonstrar a relação entre essas ações e o efeito de experiências anteriores de Letícia como docente, do seu próprio processo de escolarização e formação inicial e em serviço, bem como por processos socializadores experienciados no âmbito familiar. Essa influência, resultado da incorporação de esquemas de ação, resultam na constituição de disposições para pensar, agir, sentir e crer que nem sempre são conhecidos e, de algum modo, entram em jogo e influenciam a prática pedagógica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação procurou compreender como se constituem os critérios empregados por uma professora alfabetizadora para atribuir juízos sobre o desempenho de seus alunos, dando a conhecer os princípios geradores de disposições sociais que desvelaram-se no modo como age, pensa, sente e crê (LAHIRE, 2002; 2004; 2005), mobilizados num contexto específico, uma escola em território vulnerável. A partir disso, intentamos responder a outras questões que nortearam este estudo a partir do quadro teórico que nos pareceu capaz de fornecer pistas interpretativas importantes para análise dos dados. Assim, apoiamo-nos nas contribuições das áreas da Educação, da Sociologia, Sociologia da Educação e Urbana.

Nos campos da Educação e da Sociologia da Educação, nos valem os estudos que se debruçaram sobre as interações em sala de aula, especialmente sobre a relação professor-aluno (ROSENTHAL; JACOBSON, 1968; RIST, 1970; RASCHE; KUDE, 1986; PATTO, 1992; 1999; SIROTA, 1994; TACCA, 1999; BERNAL, 2007; GREGÓRIO, 2011; CHAVÉZ, 2015). Essas pesquisas nos deram suporte para a construção de um quadro explicativo das relações estabelecidas em sala de aula entre professora e alunos e seus efeitos para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Estudos que investigam as interações em sala de aula, especialmente aqueles que focalizam essa temática em contextos sociais desfavorecidos (RIST, 1970; TACCA, 1999; CHAVÉZ, 2015), apontam para uma realidade de reprodução das desigualdades sociais pela escola. Como consequência disso, mecanismos sutis de exclusão foram identificados, nos modos como professores que atuam nesses contextos interagem com seus alunos (RASCHE; KUDE, 1986).

Por outro lado, buscamos aprofundar os conhecimentos desse campo sob a ótica das implicações das experiências socializadoras incorporadas de uma professora alfabetizadora sobre os modos de agir adotados em sala. Tomar a situação de ensino e as aulas observadas como contexto social; e a professora como ator plural, que age, pensa, sente e crê (LAHIRE, 2001; 2002; 2005), a partir da mobilização de esquemas de ação igualmente plurais, previamente incorporados, nos permite desnaturalizar os modos de agir docente e critérios para atribuir juízo de valor sobre o desempenho dos alunos.

Partindo disso, empreendemos, inicialmente, a análise das observações das aulas de Língua Portuguesa, na turma de 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender as dinâmicas que ali se estabelecem, a ambientação, a rotina, a estrutura organizacional, o clima e os tipos de dispositivos didáticos aos quais a professora alfabetizadora lançou mão em suas

aulas. Dessa análise, constatamos que Letícia, a professora alfabetizadora, elabora propostas classificando seus alunos em dois grupos: os que sabem e os que não sabem, ou, ainda, os que têm (com) dificuldade e os que não têm (sem) dificuldades. O fato de designar esses agrupamentos com enunciados construídos a partir do verbo ter (indicando a posse ou não) e saber que, nesse caso, indica ter conhecimentos ou não, e empregá-los no tempo presente criam o efeito de atemporalidade, uma verdade absoluta sobre essas crianças, sobre seus atributos para aprender. As dificuldades, nesse ponto de vista, não sugere que o objeto de ensino – o aprendizado da escrita e seus usos –, conjunto de conteúdos que emprega para distingui-las, é complexo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010); para a professora a dificuldade de apropriar-se do sistema de escrita alfabética, de ler com compreensão e produzir textos situa-se em atributos dos alunos.

Essa distinção se apresentou na organização espacial e distribuição dos alunos na sala, em atividades diferenciadas para os alunos que “sabem” e alunos “que não sabem” ou alunos com e sem dificuldade e nos recursos didáticos mobilizados para um grupo e outro. Ademais, essa classificação impactava a dinâmica da sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem, que, segundo nossas observações, resultaram em um clima de colaboração entre os alunos que sabiam, que agiam de maneira empática e prestativa em relação aos seus colegas com dificuldades, ora sob orientação da professora, ora de maneira espontânea. Por fim, esse elemento distintivo entre os grupos de alunos culminou em tipos de interação igualmente diversos entre a professora e os alunos que “sabem” e os alunos que “não sabem”.

Diferentemente dos resultados encontrados em trabalhos anteriores, que focalizavam a relação professor-aluno em contextos sociais desfavorecidos (RIST, 1970; TACCA, 1999), as relações estabelecidas entre a professora e os alunos com dificuldades se mostraram mais positivas e próximas quando comparadas ao modo como a professora alfabetizadora interagia com os alunos que já sabiam. Como estratégia para facilitar o processo de aprendizagem desse grupo de alunos, a professora dedicava a maior parte de seu tempo em atividades direcionadas a eles. Bressoux (2003, p. 27) destaca que possibilitar aos alunos oportunidades para aprender é fator fundamental para um professor eficaz. Desse ponto de vista, são fundamentais os conteúdos ensinados, bem como “o tempo de aprendizagem que foi dedicado ao ensino”. Além disso, a professora adotava uma postura de motivação e engajamento para com eles.

Os modos de agir de Letícia com os alunos que não sabem mostraram-se carregados de elogios, incentivos, atenção constante e motivação para a realização das tarefas. Ações dessa natureza tendem a afetar o desempenho dos alunos (SAMMONS, [1999] 2008). Como estratégia didática, a professora alocava esse grupo de alunos próximos uns dos outros, o que

lhe permitia direcionar suas ações e monitorá-los de perto no desenvolvimento das tarefas. A professora procurou estabelecer uma relação de proximidade, afeto, acolhimento e vínculo com esses alunos. Com base numa disposição de afetividade, que se mobilizou em momentos distintos da geração de dados, constatamos que a professora alfabetizadora tende a atribuir a fatores psicológicos, comportamentais e emocionais às causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos, por essa razão, assume comportamentos, modos de interagir em relação a eles, que procuram suprir, de alguma forma, as necessidades afetivas desses alunos.

A princípio, essa classificação (saber ou não saber) se presta à organização das aulas e às escolhas de ordem didática da professora. Poderíamos supor que a exposição dessa classificação à turma pudesse causar constrangimentos e marcar determinados alunos como desqualificados e menosprezados, produzindo um estigma, nas palavras de Goffman (1981). Porém, a partir da reconstrução do princípio gerador da disposição de afetividade, compreendemos que as ações da professora são orientadas num outro sentido, de ampará-los e acolhê-los, a fim de que superem aquilo que considera obstáculos para aprender/saber. Para ela, essa superação se dá pelo suprimimento da necessidade de atenção, afeto, motivação e autoestima, necessárias, segundo sua percepção, para o estabelecimento de vínculos e, conseqüentemente, para a aprendizagem. Ao final do ano letivo, os alunos com dificuldades demonstraram avanços importantes no aprendizado da leitura e da escrita. Sobre isso, Sammons ([1999] 2008) constatou, a partir de pesquisas, que os níveis de autoestima e o relacionamento positivo entre professor e alunos estão associados ao sucesso.

À medida que a análise se voltou para as disposições sociais incorporadas pela docente, pudemos compreender a natureza dessas ações. Empreendemos, em um segundo momento, compreender a trajetória de Letícia e as experiências anteriores que pudessem ter sido incorporadas por ela e mobilizadas no contexto mencionado. Apreendemos, por meio dessa análise, que Letícia desde muito cedo experienciou situações em que o afeto, acolhimento e o estabelecimento de vínculos foram interpretadas de maneira positiva. No contexto familiar, sua avó materna permitiu que experiências afetuosas fossem recorrentes na sua infância, por outro lado, durante sua escolarização, Letícia conviveu com outros atores que permitiram a atualização desse traço disposicional.

Diante disso, concluímos que, a disposição de afetividade identificada nos modos de agir de Letícia nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo com os alunos que não sabem, parecem ter se originado desse conjunto de experiências, que foi incorporado por ela e encontrou, no contexto das aulas, situações que possibilitaram sua mobilização e atualização. Lahire (2001, p. 96) afirma que “nesses desencadeamentos de esquema de acção [...] o passado

está ao mesmo tempo tão presente e tão totalmente invisível, tão perfeitamente imperceptível enquanto tal que diferentemente da lembrança ele se confunde com a percepção, a apreciação, o gesto...”. Portanto, nos contextos observados, a disposição de afetividade parece ter desvelado o passado incorporado de Letícia nos modos como procurou agir, apreciar e interagir com esse grupo de alunos.

Por outro lado, quando analisamos as ações da professora junto aos alunos que sabem, identificamos que ela atribui maior autonomia a eles e dedica-lhes menos atenção nas aulas. O fato de percebê-los como capazes de realizar sozinhos as atividades, por já saberem ler, faz com que a professora concentre-se nos alunos que ainda não sabem, alunos estes que “precisam mais” da sua atenção. Nesse cenário, a professora parece perceber esses alunos como privilegiados, portanto, eles não deveriam solicitá-la, fazendo com que aja com irritação e rispidez em relação a eles.

Constatamos, a partir das cenas das aulas, que Letícia tende a mostrar-se contrariada e a agir de maneira hostil, em alguma medida, quando é interrompida ou solicitada por algum aluno que sabe enquanto dedica-se aos que não sabem. De igual modo, para alunos com quem não mantém uma relação de proximidade (“santo não bate”), que não parecem expressar apreço ou afeto por ela, ou, em situações identificadas como de rivalidade, de antagonismo, de desautorização e rigidez, a docente tende a agir com rejeição.

Dessas ações, desvelam-se efeitos de uma disposição de intolerância, na qual a alfabetizadora tende a não aceitar determinados comportamentos ou a rejeitar. Esse traço disposicional parece ter seu princípio gerador nas experiências vividas pela professora, inicialmente, junto a sua mãe, que exercia sobre ela ações de degradação simbólica (LAHIRE, 2002), na qual agia de maneira autoritária, agressiva, controladora e rígida. Em experiências posteriores, como no primeiro casamento e em momentos da escolarização na adolescência, Letícia parece ter incorporado e atualizado uma disposição de intolerância, na qual ao identificar falta de apreço por ela, ações autoritárias, de afastamento, de disputa e sem afeto, tende a agir com rejeição, irritação, rispidez.

As disposições sociais que se desvelaram no modo como a professora alfabetizadora se relaciona com seus alunos pareceram se mobilizar à medida que situações de sala de aula e comportamentos dos alunos foram interpretadas como necessidade de acolhimento e afeto ou, de maneira contrária, como de afastamento, de desautorização e disputa que foram interpretados como impossibilidade de estabelecer uma relação positiva.

A partir dessa análise, perseguimos os efeitos dessas e outras disposições que se mobilizaram nos modos como a professora estabelece critérios para atribuir e comunicar juízo

de valor sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa. Um critério importante estabelecido pela professora é estar ou não alfabetizado, segundo sua concepção, além de demonstrar domínio sobre o sistema de escrita alfabética, inclui capacidades para participar em práticas de letramento, tais como ler e compreender e produzir textos. A partir disso, identificamos que a professora comunica com frequência aos alunos quem são os alunos que “sabem” e quem são os que ainda “não sabem”.

Além disso, constatamos que a professora lança mão de diferentes tipos de feedback para comunicar aos alunos seu desempenho e para que estes monitorem e/ou modifiquem seus comportamentos. Na primeira categoria, identificamos elogios e enunciados de motivação e avaliação positiva frente aos avanços dos alunos. Esse tipo de feedback tende a surtir efeitos positivos e de reforço à medida que atende a três fatores: frequência, qualidade e ocorrência (BRESSOUX, 2003). Diante disso, percebemos que nas aulas analisadas, a professora alfabetizadora lança mão de elogios em situações adequadas, nas quais a frequência, a ocorrência e a qualidade desses elogios levam em consideração o desempenho dos alunos demonstrados em tarefas específicas e/ou seus avanços em relação a momentos anteriores.

Na segunda categoria, a partir de correções coletivas e individuais, a professora indica de maneira mais explícita, se os alunos estão avançando ou não em relação à leitura e escrita, além de permitir que identifiquem seus erros na realização das tarefas ofertadas. Desse ponto de vista, embora não fosse o foco deste trabalho, pudemos perceber que as correções coletivas e individuais permitiram que os alunos obtivessem parâmetros para analisar esses erros e esforcem-se para identificá-los, reagindo de maneira positiva.

. Numa terceira categoria de tipos de feedbacks, percebemos que a docente faz intervenções ou perguntas, mesmo em situações nas quais não pode interferir na resposta dos alunos, como em avaliações externas, que permitem a eles monitorarem a aprendizagem e repensarem suas respostas, auxiliando-os na tomada de consciência sobre procedimentos adotados.

Por fim, observamos dois outros tipos de categorias, a primeira em relação às repreensões e formas de disciplinarização dos alunos, nas quais Letícia procura informar aos alunos sobre comportamentos inadequados. Nesse tipo de feedback, as repreensões são sempre feitas em voz alta, de modo que toda a turma identifique o aluno e a ação repreendida. E, por último, notamos a presença de críticas, que na maior parte, ocorrem de maneira compartilhada com a turma, em voz alta, e não faz distinção entre os alunos que sabem e os que não sabem, causando, em alguns momentos, situações de aparente constrangimento aos alunos.

Ademais, a análise dos critérios mobilizados pela professora para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos nos levou às reuniões de conselho de classe. Nesse contexto, explicitou-se o caráter afetivo empregado pela alfabetizadora para a aprendizagem dos alunos, também, pudemos identificar situações nas quais os esquemas de ação de Letícia encontraram situações de crise, como “ser autoritária”, quando ela “não acredita” nesse tipo de ação como prática.

Sobretudo, pudemos observar os efeitos de uma disposição de crença de reprovação, que se desvelou nos momentos em que a professora precisou apontar os alunos que deveriam ser reprovados no 3º ano. Embora ressalte que a não apropriação de determinadas capacidades pelos alunos ao final do 3º ano fosse o seu principal critério para aprovação (estar alfabetizado, ler e produzir textos), na prática, quando se confronta com o contexto de definição da aprovação ou reprovação de um aluno, Letícia tende a agir desvelando os efeitos dessa disposição. Ela reprovou a 5ª série, após a separação de seus pais, a partir dessa experiência, que a marcou negativamente na escola, parece ter constituído uma crença negativa sobre o papel da reprovação. Defende que a reprovação de determinado aluno acarretaria na construção de uma baixa autoestima e constrangimento e constituiria um “exemplo negativo” para os colegas de sala. Dessa observação, constatamos que a crença de reprovação originada em sua própria experiência de escolarização e atualizada, quando se deparou com aluno retido em sua turma, desvelou-se no conselho de classe e encontrou contexto apropriado para sua mobilização.

Nosso esforço em descrever, reconstruir práticas docentes e experiências passadas vividas para análise e discussão dos critérios de avaliação de Letícia permitiu-nos tomar os processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, a avaliação e atribuição de juízo de valor ao desempenho dos alunos como ações complexas que não se sustentam apenas em concepções de educação e ensino ou são pautadas a partir de uma racionalidade técnica que se reflete diretamente na seleção de objetivos, conteúdos, metodologias, ações organizativas, curriculares e que acabariam por determinar a qualidade desse ensino. Pelo contrário, nosso estudo colaborou para apreender e compreender que a ação docente se pauta nas experiências vividas em variados âmbitos de socialização que resultam na constituição de disposições de crenças e esquemas de ação nem sempre problematizados e que influenciam a prática pedagógica, para além da socialização como aprendiz em processos de escolarização e de formação inicial e do conjunto diverso de saberes⁷⁶ que construiu.

⁷⁶ Cf, Tardif, 2002

Esse estudo permitiu-nos lançar um outro olhar sobre as práticas escolares e docentes, reconhecendo a pluralidade dos atores sociais que ali interagem, bem como a complexa rede de esquemas de ação mobilizada e atualizada nas situações presentes, como propõe Lahire (2002; 2004), num contexto no qual as práticas escolares e pedagógicas tendem a subjugar as capacidades para aprender de crianças que habitam contextos de vulnerabilidade (TACCA, 1999; BERNAL, 2007; SANT'ANNA, 2009; ÉRNICA; BATISTA, 2012; CHAVÉZ, 2015). Parece fundamental, quando se discute a qualidade e equidade no ensino público, compreender essa complexidade e fomentar a análise crítica dos modos de ação dos atores no contexto educativo. Diante disso, acreditamos que esse trabalho propõe que as discussões que visam a superação das desigualdades escolares procurem atentar-se à natureza social das práticas, que frequentemente são analisadas a partir de seus efeitos, sem que se dê a conhecer os princípios geradores dessas ações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R. C. Dos habitus de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, Porto Alegre, ano. 18, n. 42, p. 294-327, mai/ago 2016.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 527-544, set/dez, 2008.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 1997.
- BARROS, J. A importância das expectativas dos professores para a realização escolar. A componente de psicologia na formação de professores: **Actas do I Seminário**. Conferência Nacional. Universidade do Porto, 1990.
- BATISTA, A. G; RIBEIRO, V. M. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, jul/dez, 2004.
- BERNAL, R. F. Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia em los resultados académicos de alumnos y alumnas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.53, p. 103-118, 2007.
- BONAMINO, A. M. C.; BERNARDO, E. da S.; FELIPE, L. H. L.; PEDROSA, F. F. A distribuição social e o uso pedagógico do espaço escolar no município do Rio de Janeiro: um estudo exploratório a partir dos dados do GERES, 2005. **Seminário Espaço e Educação**, Juíz de Fora, 20-22 set. 2007.
- BORGES, M. P. de A. **Professores: imagens e auto-imagens**. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências, Lisboa, 2007.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- _____. **Coisas ditas**, São Paulo: Brasiliense, 1ª reimpressão, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRESSOUX, P. As pesquisas sobre efeito-escola e o efeito-professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.38, p.17-88, dez. 2003.
- BROOKE, N; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

- CARONI, R. A. L. **Fracasso escolar e queixa do professor**: uma relação a ser investigada. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.
- CARVALHO-EBIZERO, T. **Percepções e expectativas de alunos e professores de escolas de territórios vulneráveis**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2016.
- CHAVÉZ, L. E. V. “Los negros no son buenos para las matemáticas”: Ideologías raciales y prácticas de enseñanza de las matemáticas em Colombia. **Revista CS**, Santiago de Cali, n.16, p.169-206, may./ago. 2015.
- COLEMAN, J. S. *et al.* Desempenho nas escolas públicas. In: BROOKE, N; SOARES, J. F (Orgs) **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.26-32, [1966] 2008.
- CORCUFF, P. **As novas sociologias**: construções da realidade social. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2001. (coleção Humus)
- CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.
- DONADUZZI, A; CORDEIRO, M. A. Em busca do aluno ideal: expectativas de professoras de pré-escolar sobre seus alunos. V Seminário de pesquisa em Educação – Região Sul. ANPED SUL. 2004.
- DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.29-45, jul. 2003.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.146, p. 640-666, ago. 2012.
- FELTRAN, G. de S. **Fronteiras de tensão**: política e violência nas periferias de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FERREIRA, M. P.; DINI, N. P.; FERREIRA, S. P. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 5-17, já./mar., 2006.
- FIORIN, J. L. (Org.). **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013.
- FRAGO, A. V. As culturas escolares. Trad. Manuel Albertino Vieira. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**, Mangualde – Portugal: Edições Pedagogo, 2007.
- FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconstruindo o significado de “fatores intra-

escolares”. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 277-298, abr/jun. 2007.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan/jun. 2003.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. LTC, 1981.

GREGÓRIO, M. K. de S. V. **A influência das expectativas de uma professora em relação à aprendizagem da escrita de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social**. (Dissertação) Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2011.

GUALTIERI, R. C. E; LUGLI, R. G. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012 (Coleção educação & saúde; v.6).

INAF. **INAF Brasil 2018**. Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2018.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_a_reas_ponderacao/default.shtm>. Acesso em 13/01/2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringa, n. 1, jan./jun. 2001.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la Cepal**, n. 75, p.171-189, dez. 2001.

KOURY, M. G. P. Habitus e Efeitos de disposições. Uma comparação conceitual. **RBSE**, João Pessoa, v.5, n. 13, p.1-11, abr. 2006.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Ática, São Paulo, 1997.

_____. **Homem Plural**: as molas da ação. São Paulo: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Vozes, Petrópolis, 2002.

_____. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Artmed, Porto Alegre, 2004.

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma Sociologia à escala individual. **Sociologia, Problema e Práticas**, Lisboa, n.49, p.11-42, 2005.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. “Do homem plural ao mundo plural”. **Análise Social**, Lisboa, v.202, n. XLVII (1º), p. 195-208, 2012. Entrevista a Sofia Amândio.

- LIMA, D. M. de O. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**. Salvador, n.11, p. 14-19, out. 2010.
- LIMA JUNIOR, P.; MASSI, L. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUCCI, F. A educação nas grandes metrópoles: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista. (Dissertação) Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Guarulhos, 2015.
- MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018.
- MENDES, I. A. A. **Trajetoórias educacionais, capital cultural e herança familiar**. Dissertação (mestrado). UFMG – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2012.
- MESQUISA, S. S. de A. **O exercício da docência no ensino médio: a centralidade do papel do professor no trabalho com jovens da periferia**. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2016.
- MORTIMORE, P. *et al.* A importância da escolar: a necessidade de se considerar as características do alunado. In: BROOKE, N; SOARES, J. F (*Orgs*) **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 187-215, [1988] 2008.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. Por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MURILLO, F. J. Um panorama da pesquisa Ibero-Americana sobre eficácia escolar. In: BROOKE, N; SOARES, J. F (*Orgs*) **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 466-481, [2003] 2008.
- NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 155-170, jul/dez, 2006.
- NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, Goiania, 29 de set – 02 de out., 2013.
- PAIXÃO, L. P. Significado da escolarização para um grupo de catadoras de um lixão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 141-170, jan./abr. 2005.
- PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 3, n.1/2, p.107-121, 1992.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

QEDu: **Aprendizado em foco**. s/d. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>.

RASCHE, V. M. M.; KUDE, V. M. M. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.57, p. 61-70, mai. 1986.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa das desigualdades 2016**. Disponível em:< <https://www.nossasaopaulo.org.br/arqs/mapa-da-desigualdade-completo-2016.pdf>>. Acesso: 05/11/2017.

RESENDE, T. F. Dever de Casa: questões em torno de um consenso. **29ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu, ou. 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt14-2625-int.pdf>>.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 297-328, [2000] 2008.

RIBEIRO, L. C. Q. ; KAZTMAN, R. (Orgs). **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIST, R. C. Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. **Harvard Education Review**, Mass. v. 40, n. 3, p. 411-451, aug. 1970.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Pygmalion in the Classroom. **The Urban Review**, v.3, p.16-20, set. 1968.

RUTTER, M. et al. Conclusões: Especulações e implicações. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 225-251. [1979] 2008.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 335-382, [1999] 2008.

SANT'ANNA, M. J. G. O papel do território na configuração das oportunidades educativas: efeito escola e efeito vizinhança. CERNEIRO, S. de S.; SANT'ANNA, M. J. G. **Cidades, olhares trajetórias**. Rio de Janeiro: Garamond, p. 167-192, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). **Lei n. 14660**, de 26 de Dezembro de 2007. Reorganiza o quadro dos profissionais de educação. São Paulo, 2007.

SÃO PAULO (Cidade). **Portaria n. 5930**, de 15 de Outubro de 2013. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/2013, que institui o Programa de Reorganização Curricular e

Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo. São Paulo: SME, 2013.

SÃO PAULO (Cidade). **Portaria n. 6.837**, de 23 de Dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME, 2014.

SEADE. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/indice-paulista-de-vulnerabilidade-social-ipvs-versao-2010/>>.

Acesso em: 16/07/2018.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.20, mai./ago. 2002.

_____, M. da G. J. Prática docente: algumas questões do campo sociológico. **InterMeio**, Campo Grande, v. 17, n. 33, p. 175-182, jan./jun. 2011.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SOUZA, A. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.2, n.03, p.123-140, dez. 2009.

TACCA, M. C. V. R. Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. **Linhas Críticas**, Brasília, v.5, n. 9, jul/dez. 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *lócus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 206, n. 90, p. 107-125, jan/abr. 2005.

VICENTI, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., 2001.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE I – Primeira Infância até graduação

Perfil e histórico pessoal

1. Você poderia se apresentar para mim? Quem é você? Sua idade? Com quem vive atualmente? Onde mora? Qual sua ocupação? Como alcançou esta posição profissional? Qual o nível de renda da sua família?

Infância

2. Como foi sua primeira infância? Como foi criada? Com quem vivia? Onde morava? O que costumava fazer?
3. Conte-me um pouco de sua família ou pessoas com quem viveu durante a infância? Qual a profissão deles? Qual a escolaridade de seus pais ou responsáveis? Tinha irmãos? Qual a escolaridade deles?
4. Como era a convivência familiar? Entre você e seus pais e irmãos ou pessoas com quem vivia?
5. Você se recorda de quando entrou na escola? Como foi sua trajetória escolar? Idade com que começou a estudar e etapa da Educação Básica
6. Se considerava bom(boa) aluno(a)? Como foi seu percurso na escola? Como era seu desempenho na escola? Tinha dificuldades e/ou facilidades em alguma disciplina escolar? Como se relacionava com os estudos e as tarefas?
7. Seus pais ou responsáveis participaram da sua escolarização? De que modo? Se não, quais as razões para que isso não ocorresse?
8. Estudou em escola pública ou privada?
9. Como era o processo de avaliação nas turmas que frequentou? E de que modo ficava ciente de que ia bem ou mal na escola?
10. Tem alguma lembrança difícil da escola? E alguma boa lembrança?
11. Algum/a professor/a marcou sua escolarização? Quem e por quê? Como ele(a) era como professor, na sua opinião?
12. O que costumava fazer em momentos livres ou no lazer durante a infância? Com quem? E como eram esses momentos?
13. Você lia? Gostava de ler e estudar?
14. Você era adepta a alguma religião? Se sim, conte-me como era? O que costumava fazer no âmbito da religião? Pertencia a algum grupo? Realizava atividades? Quais? Como eram?
15. Durante a escolarização básica você fez outros cursos, extraescolares?

16. Costumava frequentar algum tipo de equipamento cultural? Como bibliotecas ou centros culturais? Telecentros? Museus? Salas de cinema? Teatro? Shows? Feiras e festas regionais? Para qual finalidade?
Juventude
17. Quando era jovem, costumava ter um grupo de pertencimento? Tinha amigos/as ou algum grupo de amigos? O que costumava fazer para se divertir? Qual(is) era(m) suas principais atividades de lazer?
18. Frequentava grupos religiosos, associações, movimento sociais ou algum grupo político? Se sim, o que costumava fazer nesses grupos?
19. Como se informava sobre os acontecimentos de sua cidade e do mundo? Você se interessava por se informar? Como fazia?
20. Qual(is) era(m) suas principais fontes de informação? Como as acessava?
21. Costumava ler quando era jovem? O que costumava ler na juventude? Alguém lhe influenciou nas práticas de leitura? Quem? Como foi?
22. Costumava frequentar algum tipo de equipamento cultural? Como bibliotecas ou centros culturais? Telecentros? Museus? Salas de cinema? Teatro? Shows? Feiras e festas regionais? Para qual finalidade?
23. Como foi sua escolarização na juventude? Que tipo de aluna você era? Algo mudou em relação a sua infância? E seus pais, acompanhavam seus estudos? De que modo?
24. Como era seu desempenho acadêmico na juventude? De que modo tomava conhecimento se estava se saindo bem ou mal na escola? Como lidava com os estudos?
25. Como era sua relação com os professores do Ensino Médio ou Magistério?
26. Tem alguma lembrança difícil da escola? E alguma boa lembrança?
27. Algum/a professor/a marcou sua escolarização? Quem e por quê?
28. Como se deu sua entrada na Universidade? Como foi a escolha do curso de graduação? Onde cursou? Como se saiu?
29. Durante a graduação, como foi seu desempenho? Como sabia se estava se saindo bem ou mal? Como lidava com os estudos?
30. Por que resolveu ser professora? Em que momento escolheu a carreira de professora? Como se deu esta escolha? Sua família lhe apoiou? De que modo? Alguém lhe influenciou?
31. Como transcorreu sua vida acadêmica? Em que universidade se formou? Pública ou privada? Durante a graduação exerceu alguma dessas tarefas: monitoria, iniciação científica, auxiliar de pesquisa, representante estudantil, membro do centro acadêmico? Como foi? Em que área atuou e como se saiu?

32. Durante a graduação, o que fazia nos momentos de lazer?
33. Costumava ler quando estava na graduação? O que costumava ler? Alguém lhe influenciou nas práticas de leitura? Quem? Como foi?
34. Costumava frequentar algum tipo de equipamento cultural? Como bibliotecas ou centros culturais? Telecentros? Museus? Salas de cinema? Teatro? Shows? Feiras e festas regionais? Para qual finalidade?
35. O que fazia para atualizar-se? Buscar informações?
36. Por que a opção para a licenciatura? Que representações/imagens circulavam, naquele momento, sobre ser professor? Como essa escolha profissional era vista socialmente no momento em que escolheu e cursou a graduação?
37. Como foi sua formação inicial para atuar como professora? Você se recorda de alguma disciplina ou professor que tenha marcado sua formação como professora? Qual? Quem era e por quê?

PARTE II – Formação Profissional

38. Há quanto tempo atua como professora? Qual foi seu primeiro emprego como professora? Onde? Como foi essa primeira experiência? Se sentiu preparada? O que mais te marcou, nesse momento da profissionalização?
39. Como era a escola? Como era sua primeira turma de alunos? Quais os principais desafios? Quais as principais vantagens?
40. Havia algum colega de trabalho que nesse início da profissão docente marcou sua carreira? Quem e como era? Por que você acha que ele/a deixou esta marca?
41. Você se recorda do seu salário? Como eram as condições de trabalho? Mudou alguma coisa de lá para cá?
42. Você contava com o apoio de algum profissional para planejar e realizar propostas? Se sim, como acontecia?
43. Como foi ter que avaliar os alunos pela primeira vez? Você se recorda como fez para atribuir notas? Como esta primeira turma, houve algum histórico de reprovação? Conte como foi.
44. Nesse momento, você passou por algum curso de formação continuada? Buscou alguma especialização? Por quê?

Formação Profissional

45. Você tem orgulho de ser professor(a)? Por quê?
46. Você se considera um bom (boa) professor(a)? Por quê?
47. Qual(is) curso(s) você fez para tornar-se professor(a)? Explorar se fez magistério em nível médio, curso de pedagogia, outras licenciaturas. Também se realizou cursos de especialização,

pós-graduação *stricto sensu* etc. Conte-me como foram esses cursos e por que decidiu realizá-los.

48. Em quais redes se encontra vinculada atualmente? Qual sua situação funcional (eventual/módulo, concursado etc.)? Acumula cargos? Dá aulas em outras redes de ensino (como a privada, estadual, por ex.)? Tem escola sede? Qual?
49. Há quanto tempo leciona no Ensino Fundamental? E nesta escola, há quanto tempo está?
50. Desde que começou a trabalhar na rede municipal de São Paulo, quais foram os momentos ou mudanças que mais lhe chamaram atenção nessa rede? Por quê?
51. Por que escolheu esta escola? Pretende continuar nela? Por quê? Trabalhou em outras escolas antes desta? Quais e por que decidiu sair delas? Explorar se já participou de processos de remoção, quais as razões para solicitar a remoção, de onde veio e por que saiu etc.
52. Como caracteriza suas condições de trabalho (salário, carreira, férias, faltas, remoção etc.)? Você participa dos concursos de remoção? Por quê?
53. Como caracterizaria o momento em que se encontra em sua carreira profissional? Por quê?
54. A rede municipal se preocupa com sua formação continuada? Por quê? Explorar se participa da JEIF; o papel da coordenação na sua formação e apoio as práticas pedagógicas, se o que aprende na formação pode ser utilizado em suas turmas; explorar de que modo isso se dá; se são seus colegas que colaboram com sua formação, se é a equipe de gestão, se são agentes externos que vêm até a escola etc.
55. A DRE e a rede municipal oferecem cursos de formação? Como você avalia essa formação? Ela contribui com o seu trabalho na sala de aula? Ela responde às principais dificuldades que você encontra como professor na sala de aula? Há formação específica para a avaliação? O que costumam abordar?
56. Você costuma fazer cursos oferecidos por outras instituições? Quais?
57. Na sua escola você encontra subsídios e apoiar o processo de avaliação dos alunos? E para apoiar sua formação profissional mais ampla? Quais?
58. Você costuma faltar? Porque razões? Quando a falta de professores se torna um problema para as crianças?
59. Pensando na sua escolarização, seus professores, colegas e locais onde estudou, a educação escolar hoje está diferente ou mantém as mesmas características? Por quê? Explorar semelhanças e diferenças entre a escolarização, escola, professores e alunos que participaram de sua trajetória escolar e a escolarização, escola e professores e alunos com quem convive hoje; se havia vantagens antes que não se têm hoje; solicitar que detalhe as semelhanças e diferenças apontadas por ele(a) e as razões/fatos que sustentam sua opinião.

60. Daqui a cinco anos, o que você pretende estar fazendo em termos profissionais? Explorar se pretende permanecer na função atual, na mesma instituição; ocupar cargos de direção e administração escolar; ocupar cargos de coordenação pedagógica; permanecer na função atual, mas em outra escola; realizar outra atividade profissional na área educacional etc.

Parte III – Prática Docente e Avaliação

61. Como você acha que as crianças aprendem a ler e a escrever?
62. O que é avaliar? Qual a concepção de avaliação na qual acredita? Por quê?
63. Os processos de avaliação e reprovação/aprovação têm algum tipo de relação? Como você lida com esses dois processos atualmente?
64. De acordo com a legislação, a reprovação só pode acontecer em momentos específicos do Ensino Fundamental. O que você pensa sobre a reprovação? Quais os fatores que na sua opinião levariam um aluno à reprovação? Como você lida com a impossibilidade de reprovar alunos?
65. Como se dá a avaliação na sua escola? E você que instrumentos usa e como define o resultado da aprendizagem de seus alunos? Como faz para atribuir notas/conceitos ou o que leva em conta no momento de atribuir uma nota ou conceito a um aluno?
66. Para que serve o conselho de classe? Você concorda com o modo como funciona atualmente na escola em que está? Se pudesse realizar mudanças nesse momento o que faria? Por quê?
67. Você já passou ou buscou algum curso de formação continuada que tematizasse a avaliação? Buscou alguma especialização? Por quê?
68. Qual sua maior dificuldade referente ao processo de aprendizagem de seus alunos hoje?
69. O que você faz com os alunos que têm dificuldades? E aqueles que se saem bem? Como atua?
- Ambiente escolar
70. Como você vê as relações entre os profissionais da escola? E entre os professores e os alunos? E entre alunos?
71. Qual sua opinião sobre a gestão da escola?
72. Qual sua opinião sobre a coordenação pedagógica?
73. Diga, na sua opinião, quais são as cinco principais dificuldades que você encontra em relação ao apoio necessário para desenvolver o seu trabalho de professor nesta escola? E quais as cinco principais facilidades?
- Bloco do Aluno
74. Na sua visão, o que é um bom aluno?
75. O que seria para você um aluno indisciplinado? Poderia dar exemplos.
76. Quais são as situações mais difíceis que você vivenciou em relação à questão da disciplina? O que você costuma fazer nesses casos?

77. Diga, na sua opinião, qual a relação entre disciplina e aprendizagem? Quais estratégias você adota para manter a disciplina em sua turma? Você já vivenciou situações nas quais precisou de uma ajuda externa para controlar um aluno ou sua turma? Como foi?
78. O que caracteriza um aluno com bom desempenho acadêmico? Você poderia dizer quais os principais atributos de um aluno que apresenta bom desempenho?
79. É possível ter um bom desempenho na escola sem essas características? Por quê?
80. Quais são as situações mais difíceis que você vivenciou em relação à questão do processo de ensino e aprendizagem? O que fez nesses casos?
81. O que caracteriza um aluno com baixo desempenho acadêmico? Você poderia dizer quais os principais atributos de um aluno que apresenta baixo desempenho?
82. Qual o papel da escola em relação ao desempenho ruim dos alunos? E em relação ao bom desempenho?
83. Os familiares de seus alunos costumam acompanhar a vida escolar de seus filhos? Se sim, de que modo? Se não, por quê? O tipo de ajuda que eles oferecem aos filhos colabora para que eles avancem e aprendam mais? O que fazem quando são chamados à escola para resolver problemas de desempenho, quando seus filhos não vão bem na escola?
84. Você acha que há alunos que não deveriam frequentar a escola? Que tipo de aluno é esse?
Em suas palavras, como você caracteriza sua turma (do ano corrente)?

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, responsável pela instituição EMEF Bartolomeu Campos de Queirós autorizo Taila Carvalho Ebizero, mestrande do Curso de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP a realizar a coleta de dados, junto aos alunos e professores dessa instituição, para a pesquisa intitulada “Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais” orientada pela professora Dra. Claudia Lemos Vóvio.

Declaro conhecer o objetivo da pesquisa e os instrumentos de coleta que serão aplicados.

Esta autorização não exime o pesquisador da responsabilidade de obter o consentimento dos participantes e de esclarecer que eles não são obrigados a colaborar e que uma eventual recusa à participação da pesquisa não implicará qualquer tipo de sanção.

Nome: _____

Cargo: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

Carimbo da instituição.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES)

A escola onde você exerce a função de Professor(a), foi selecionada para participar, voluntariamente, da pesquisa "**Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais**". Convido-lhe a participar voluntariamente dessa pesquisa que possui como objetivo investigar como se dão as interações entre professores e aluno em sala de aula em escola de território vulnerável e reconstruir os princípios geradores de disposições sobre desempenho escolar por parte do professor.

A coleta de dados se dará em dias alternados durante períodos específicos de avaliações ou correções de conteúdos e feedbacks em que a pesquisadora acompanhará as aulas de Língua Portuguesa. Num segundo momento, realizaremos uma entrevista em profundidade a fim de recuperar sua trajetória e identificar os critérios de julgamento para atribuir juízo de valor ao desempenho dos alunos. As datas de coleta dos dados serão negociadas juntamente com a gestão da escola. A entrevista será realizada em etapas, com duração média de até duas horas para não sobrecarregar-la e será gravada em áudio, a fim de facilitar a transcrição. Também solicitaremos alguns documentos de aula do ano corrente, como prontuários dos alunos e avaliações. Autorizada por você, a pesquisadora fará a gravação das aulas com recursos de áudio (gravador de áudio) próximo ao seu corpo.

Esse estudo oferece riscos mínimos, as únicas dificuldades poderão ser decorrentes do fato de você não se sentir suficientemente confortável para relatar informações e fatos sobre sua vida profissional e pessoal, ainda que todas as questões éticas sejam resguardadas, no que se refere ao sigilo das informações ou das identidades de todos os participantes do estudo. Nesse caso, os participantes da pesquisa não estão obrigados a responder as questões. Não há benefício direto para você, pois trata-se de estudo experimental.

Comprometo-me em responder as suas dúvidas e questionamentos antes, durante e após a realização da pesquisa. Ressalto que você tem liberdade para recusar sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sua participação nesse estudo não é obrigatória, a recusa em participar não lhe trará nenhum tipo de prejuízo. Asseguro-lhe que mantereí o sigilo e o caráter confidencial de suas informações e identificação e que, portanto, com o intuito de preservar sua privacidade, seus dados pessoais e de sua escola não serão divulgados em nenhuma publicação da pesquisa.

A qualquer momento, se for de seu interesse, você poderá ter acesso a todas as informações obtidas a seu respeito neste estudo ou a respeito dos resultados gerais do estudo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A principal investigadora é a Mestranda Taila Carvalho Ebizero que poderá ser encontrada no endereço: Estrada do Caminho Velho, 333 – Bairro: Jd. Nova Cidade, Guarulhos, 07252-312 Telefone(s) (0xx)11 96066-1735. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Prof. Francisco de Castro, n: 55, cep: 04020-050. Tel: 011-5571-1062; 011-5539-7162 FAX: 5539-7162 – E-mail: cep@unifesp.edu.br.

Esse termo foi elaborado em duas vias iguais devidamente assinadas, sendo que uma será entregue a você e a outra será arquivada pela pesquisadora. Não há despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. Para sua participação não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA REFERIDA PESQUISA

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Cenas do Processo de Avaliação na Alfabetização e Disposições Sociais”. Eu conversei com a mestranda Taila Carvalho Ebizero sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes, além da garantia de que minha participação nesta pesquisa não gerará despesas ou lucros financeiros.

Concordo voluntariamente em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do participante

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Pesquisadora Principal: Taila Carvalho Ebizero

Assinatura do pesquisador

ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO 1

Ficha de registro das aulas

1. Turma

2.

Data:

3.

Pesquisador:

4. Tempo

Atividade	Início	Final	Responsável/ Adulto presente (prof. previsto, módulo, agente escolar, prof. especialista, outros)	Observações
4.1. Aula				
4.2. Recreio				
4.4. Aulas com especialistas				
4.4. Aulas com especialistas				
4.5. Outros. Quais?				

5.1 Início

5.2 Mudanças no espaço físico

5.3 Aulas em outros espaços

6. Número de
alunos presentes:

7. Rotina do dia: quadro síntese de atividades

Ordem	Atividades	Observações
1o		
2o		
3o		
4o		
5o		
6o		
7o		
8o		

9o		
10o		

8. Registro e Organização da Aula

Período	Atividades/tempo		Sequências/Intervenções	Ambiente/Recursos Didáticos
Abertura (de caráter espaço temporal)	De:	Até:		Lousa
Desenvolvimento	Atividade de 01	Abertura De: Até:		Lousa e cadernos dos alunos
		Desenvolvimento De: Até:		
		Fechamento De: Até:		
	Atividade de 02	Abertura De: Até:		
		Desenvolvimento De: Até:		
		Fechamento De: Até:		
Fechamento (de caráter espaço temporal)	De:	Até:		